

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT “ION CREANGĂ” DIN
CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 376.4:377(043.3)

CERNEAVSCHI VIORICA

**FORMAREA CULTURII MUNCII LA ELEVII CU
DIZABILITĂȚI MINTALE**

SPECIALITATEA 534.01 - PEDAGOGIE SPECIALĂ

Teză de doctor în științe pedagogice

Conducător științific: _____ Valentina Stratan, doctor în pedagogie,
conferențiar universitar

Autor: _____ Viorica Cerneavschi

CHIȘINĂU, 2018

© Cerneavschi Viorica, 2018

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză).....	5
LISTA ABREVIERILOR.....	8
INTRODUCERE	9
1. REPERE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE CULTURII MUNCII	16
1.1. Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie.....	16
1.2. Arhitectura Educației tehnologice din perspectiva culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	31
1.3. Particularitățile psiho-pedagogice ale formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	38
1.4. Analiza metodologico-descriptivă a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	46
1.5. Concluzii la capitolul I.....	52
2. STUDIUL CONDIȚIILOR PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE.....	55
2.1. Scenariul și derularea experimentului pedagogic	55
2.2. Experimentul de constatare: investigarea nivelului de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare	60
2.2.1. Nivelul de formare a capacităților organizatorice	60
2.2.2. Nivelul de formare a capacităților constructiv-tehnologice.....	72
2.2.3. Opinia cadrelor didactice privind formarea la elevi a culturii muncii	82
2.3. Concluzii la capitolul 2	87
3. CONFIGURAȚIA METODOLOGICĂ A FORMĂRII CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE	90
3.1. Condițiile psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale: aspecte directorii și aplicații curriculare	90
3.2. Conceperea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	101
3.3. Implementarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	118
3.4. Validarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale	130
3.5. Concluzii la capitolul 3	141
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI.....	143
BIBLIOGRAFIE.....	147
ANEXE.....	162
Anexa 1. Chestionar pentru cadrele didactice din clasele primare despre cultura muncii	162

Anexa 2. Analiza statistică a rezultatelor comparației în pereche dintre grupurile de cercetare (GC) la componenta <i>capacități organizatorice</i>	165
Anexa 3. Analiza statistică a rezultatelor comparației în pereche dintre grupurile de cercetare (GC) la componenta <i>capacități constructiv-tehnologice</i>	168
Anexa 4. Analiza statistică a comparației în pereche dintre grupurile experimentale (GE) și grupul de control (GC) la componenta <i>capacități organizatorice</i>	171
Anexa 5. Analiza statistică a comparației în pereche dintre grupurile experimentale (GE) și grupul de control (GC) la componenta <i>capacități constructiv-tehnologice</i>	174
Anexa 6. Repere de proiectare a Planului de lungă durată pentru Educația tehnologică la clasele a IV-a din școala auxiliară (subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare (recomandate)).....	177
Anexa 7. Modele de proiect didactic pentru grupul experimental GE-1.....	185
Anexa 8. Model de proiect didactic pentru grupul experimental GE-2	193
Anexa 9. Model de proiect didactic pentru grupul experimental GE-3	200
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	208
CV-ul AUTORULUI.....	209

ADNOTARE

Cerneavschi Viorica. Formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale. Teză de doctor în științe pedagogice. Chișinău, 2018.

Structura tezei: Lucrarea este constituită din adnotare, lista abrevierilor, introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 237 de surse bibliografice, 9 anexe, 146 de pagini text de bază, 13 tabele și 18 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 12 lucrări științifice.

Cuvinte cheie: cultura muncii (CM), elevi cu dizabilități mintale (DM), competențe, competența culturii muncii (CCM), model pedagogic de formare a culturii muncii (MPFCM), condiții psihopedagogice, capacități organizatorice, capacități constructiv-tehnologice.

Domeniul de studiu: pedagogia elevilor cu dizabilități mintale.

Scopul cercetării constă în identificarea condițiilor psihopedagogice de optimizare a formării culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare prin elaborarea unui model pedagogic experimental, implementat în cadrul orelor de Educație tehnologică.

Obiectivele cercetării: studiul teoretic al domeniului științele educației din perspectiva culturii muncii; identificarea specificului formării componentelor CM elevilor cu DM din clasele primare a școlii auxiliare; identificarea ansamblului de condiții psihopedagogice, necesare și suficiente formării CM; elaborarea și prezentarea noțiunii de cultura muncii și competența culturii muncii, condiții psihopedagogice; argumentarea experimentală a eficienței MPFCM, elaborat, implementat și validat în practica educațională a școlii auxiliare la orele de Educație tehnologică cu elevii din clasele primare.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației este obiectivată de: abordarea conceptului de cultura muncii și competența culturii muncii a elevului cu dizabilități mintale, condițiile psihopedagogice; determinarea componentelor integrante ale CCM; identificarea condițiilor psihopedagogice de formare a CM la elevii cu DM; elaborarea și validarea experimentală a MPFCM la orele de Educație tehnologică în școala auxiliară prin integrarea condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente.

Problema științifică importantă soluționată constă în fundamentarea teoretică și practică a formării CM prin aplicarea modelului pedagogic elaborat, care a condus în mod eficient la formarea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă la elevii din clasele primare a școlii auxiliare și, cu potențial de aplicare adițională, la extinderea efectivului metodelor și strategiilor în practica de predare a Educației tehnologice.

Semnificația teoretică a lucrării rezidă în completarea caracteristicilor științifice privind conceptul de CM, CCM, condițiile psihopedagogice, precum și sistematizarea ansamblului de vectori formatori ai sistemelor de referință – cognitiv, praxiologic, atitudinal și metodologic cu perspectiva de înglobare în experiența de predare-învățare-evaluare.

Valoarea aplicativă a lucrării. Cercetarea oferă sugestii pentru proiectarea unor conținuturi curriculare și pentru perfecționarea cadrelor didactice, demonstrând relația funcțională între reperele metodologice ale modelului pedagogic elaborat și elementele de formare profesională a pedagogilor, care își găsește realizare în dezvoltarea competențelor socio-profesionale la elevii cu DM.

Aprobarea și implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele cercetării au fost prezentate la ședințele catedrei Asistența socială a UPS „Ion Creangă”, precum și la diverse conferințe naționale și internaționale; utilizate în organizarea activității de muncă la elevii din clasele primare a școlii auxiliare.

АННОТАЦИЯ

Чернявски Виорика. Формирование культуры труда умственно отсталых школьников. Диссертация на соискание степени доктора педагогических наук. Кишинэу, 2018.

Структура диссертации. Диссертация состоит из аннотации, список сокращений, введения, трёх глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 237 названий, 9 приложений, 146 страниц основного текста, 13 таблиц, 18 фигур. Результаты исследования опубликованы в 12 научных работах.

Ключевые слова: культура труда (КТ), умственно отсталые школьники, компетенции, компетентность КТ, педагогическая модель формирования культуры труда (ПМФКТ), психолого-педагогические условия, организационные навыки, конструктивно-технологические навыки.

Область исследования: педагогика умственно отсталых школьников.

Цель исследования: определение психолого-педагогических условий оптимизации формирования КТ учащихся начальной школы вспомогательной школы путем разработки экспериментальной педагогической модели, внедренная на уроках труда.

Задачи исследования: изучить состояние исследуемой проблемы культуры труда; определить специфику формирования компонентов культуры труда у учащихся начальной школы вспомогательной школы; определить набор психолого-педагогических условий, необходимых и достаточных для формирования КТ; разработать понятия КТ и компетентность КТ, психолого-педагогические условия; экспериментально показать эффективность предложенной модели разработанной, внедренной и апробированной в учебной практике вспомогательной школы на занятиях по Технологическому воспитанию с учащимися начальных классов.

Научная новизна заключается в уточнении понятий КТ, компетентность КТ умственно отсталых школьников, психолого-педагогические условия; определение составляющих компонентов компетенции КТ; определение психолого-педагогических условий для формирования КТ у умственно отсталых школьников; разработка и подтверждение ПМФКТ на уроках Технологического воспитания вспомогательной школы путем внедрения психолого-педагогических условий, необходимых и достаточных.

Решенная значимая научная проблема заключается в теоретическом и практическом обосновании формирования КТ путем реализации разработанной педагогической модели, что привело к формированию у них компетенций, необходимых для выполнения трудовой деятельности и расширение педагогических технологий в учебной практике преподавания Технологического воспитания.

Теоретическая значимость исследования состоит в дополнении научных характеристик понятия КТ и компетентность КТ, психолого-педагогические условия, а также в систематизации когнитивных, практических, аффективных и методологических векторов формирования КТ с перспективой включения в процесс преподавания-обучения-оценка.

Практическое значение исследования состоит в том, что предлагает проектирование учебного материала и усовершенствование учителей, демонстрируя функциональную взаимосвязь между методологическими вехами разработанной педагогической модели и элементами профессиональной подготовки педагогов формировать и развивать социально-профессиональные компетенции у умственно отсталых школьников.

Внедрение научных результатов. Результаты исследований были представлены и одобрены на заседаниях кафедры Социальная работа ГПУ им. "Ион Крянгэ", а также на различных национальных и международных конференциях; используются при организации учебной трудовой деятельности учащихся начальных классов во вспомогательной школе.

ANNOTATION

Cerneavschi Viorica. Formation of work culture at the pupils with mental disabilities. PhD thesis in the pedagogical sciences. Chisinau, 2018.

Structure of the thesis: The paper consists of annotation, list of abbreviations, introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, 237 bibliographic sources, 9 annexes, 146 basic text pages, 13 tables and 18 figures. The obtained results are published in 12 scientific papers.

Keywords: culture of work (CW), pupils with mental disabilities, competences, work culture competence, pedagogical model of working culture formation (PMWCF), psycho-pedagogical conditions, organizational capacities, constructive-technological capacities.

Field of study: pedagogy of the pupils with mental disabilities.

The aim of the research is to identify the psycho-pedagogical conditions for optimizing the formation of the work culture at the pupils of the primary classes of the auxiliary school by developing an experimental pedagogical model, implemented during the Technological Education classes.

Research objectives: the studying of the researched problem from the CW approach; identifying the specificity of the training of the components of the CW at the pupils with mental disabilities in the primary classes of the auxiliary school; identification of the ensemble of psycho-pedagogical conditions, necessary and sufficient for the formation of the CW; elaboration and presentation of the notion of the CW and the competence of the work culture, psycho-pedagogical conditions; the experimental argumentation of the PMWCF efficiency, elaborated, implemented and validated in educational practice of the auxiliary school at the Technological Education classes with the pupils in the primary classes.

The novelty and scientific originality of the investigation is objectified by: the approach of the concept of CW and the competence of the working culture of the pupil with mental disabilities, the psycho-pedagogical conditions; the integral component's determination of work culture competence; identifying of the psycho-pedagogical conditions of the formation of the CW at the pupils with mental disabilities; elaboration and validation of the PMWCF at the pupils by integrating of the necessary and sufficient psycho-pedagogical conditions at the Technological Education classes in the auxiliary school.

The important scientific problem solved is the theoretical and practical foundation of the training of the CW in the application of the elaborated pedagogical model, which effectively led to the formation of the competences necessary for carrying out the work activity of the pupils in the primary classes of the auxiliary school and with the potential of the additional application, at the extension of the effectiveness of the methods and strategies in the teaching practice of Technological Education.

The theoretical significance of the work is complementary to the scientific characteristics of the concept of working culture, competence of the work culture, psycho-pedagogical conditions, as well as the systematization of the ensemble of trainers of the reference systems - cognitive, praxeological, attitude and methodological with the perspective of inclusion in the teaching-learning-evaluation experience.

Application value of the paper. Research offers significant suggestions for designing the curricular content and teacher training, demonstrating the functional relationship between the methodological milestones of the pedagogical model developed and the training elements of the teachers, which find their achievement in the formation and development of socio-professional competences at the pupils with mental disabilities.

Approval and implementation of the research results. The research results were presented at the meetings of the Social Assistance Department of the PSU "Ion Creanga", as well as at the various national and international conferences; used in the organization of the work of the primary school pupils at the auxiliary schools.

LISTA ABREVIERILOR

DM – dizabilitate mintală

CM – cultura muncii

CCM – competența culturii muncii

MPFCM – model pedagogic de formare a culturii muncii

FTI - fișă tehnologică intuitivă, fișă tehnologică instructivă

CES – cerințe educaționale speciale

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei. La etapa actuală a Educației este definit noul concept curricular orientat spre formarea competențelor. *Educația tehnologică* este o disciplină obligatorie și arie curriculară care încorporează cunoștințe, capacități, atitudini, ce pot fi probate în practică. Competența de bază a disciplinei Educație tehnologică este ansamblul/sistemul integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate nivelului cognitiv al elevului, în vederea realizării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală.

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală și profesională. Conceptul de *cultura muncii* este pe deplin integrat în gândirea științifică ca rezultat al unei evoluții ce a marcat disponibilitatea și potențialitățile persoanei exprimate în calitatea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă. Cultura muncii capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală.

Conceptul de *cultura muncii* este perceput ca fiind constituit din *competențe* ce asigură *gestionarea rațională a efortului (cognitiv, acțional, operațional, atitudinal)* depus în realizarea activității de muncă (Bucun N. [11,104]; Badâr C. [5]; Radu Gh. [78,79]; Sirian V. [96]; Stratan V.[100,218]; Романова Т. В. [207]), *factorul organizațional al activității* (Patrașcu D. [62,63]; Бырсану Т. [134]; Батышев С.Я. [124]; Милерян Е.А. [184]), *sistemul capacităților de conducere a activității* (Gînu D. [41]; Marinescu M. [53]); *perceperea și controlarea activității la locul de muncă* (Goncearuc S.[45]; Robu M. [86]; Stratan V. [99]; Кочетов А.И. [173,174]) și *determinarea satisfacției de la rezultatele obținute* (Preda V. [72]; Robu M. [86]; Иголкина Е.И. [163]; Романова Т. В. [207]).

Conceptul „cultura muncii” încorporează o serie de caracteristici specifice celor două fenomene diferite - muncă și cultură, ceea ce pentru cercetători devine o sursă a unor dificultăți considerabile în definirea structurii și a conținutului conceptului. Vorbind despre cultura muncii ne referim la componente specifice ale activității de muncă (organizare, proiectare, control/autocontrol etc.) și la modelele de acțiune generate de acestea. Vom utiliza un sens care se referă la modul de realizare a activității, posedarea competențelor necesare pentru a realiza activitatea de muncă, atitudinile manifestate.

Având în vedere că subiectul studiului nostru este *formarea culturii muncii la elevi*, am acordat o atenție deosebită viziunilor expuse în știința psiho-pedagogică pe problema dată. Fiind una din caracteristicile de personalitate care nu apare de la sine, cultura muncii se

formează în procesul Educației, bazată pe activitatea copilului în toate etapele dezvoltării sale. Atunci, când se pune în valoare caracterul formativ al culturii muncii, sunt scoase în relief resursele necesare ale metodologiei adecvate. Aceste resurse înglobează conținutul semantic de ”strategii, metode didactice adaptate sarcinilor...” și aplicate în contextul didactic creat de semnificația formării componentelor culturii muncii. Ancorate la Educația tehnologică, componentele culturii muncii se formează la elevi în procesul activității de învățare în școală, sub îndrumarea și dirijarea cadrului didactic în timpul orelor de Educație tehnologică și munca productivă social-utilă.

În contextul învățământului formativ-productiv, ne preocupă nu doar studiul Educației tehnologice prin intermediul strategiilor și metodelor tradiționale, formarea de atitudini pozitive ale elevilor față de valorile imanente ale obiectului, ci și corelarea acestora cu tehnicile și strategiile de dezvoltare a competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă. Formarea culturii muncii la lecțiile de Educație tehnologică este o temă de o deosebită actualitate pentru învățământul special contemporan în Republica Moldova. Produsele culturii muncii (cunoștințe, capacități, atitudini) răspund necesităților profesionale și sociale ale elevilor școlii auxiliare și contribuie la dezvoltarea personalității lor.

Problema formării culturii muncii a fost cercetată profund și multilateral în mai multe țări, iar soluțiile propuse au fost determinate de etapa respectivă de dezvoltare a învățământului general în țara dată, precum și a învățământului special la momentul demersurilor investigaționale. Cantitativ și calitativ, intensitatea cercetărilor referitoare la formarea culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare este direct proporțională cu gradul de pregătire a cadrelor didactice pentru predarea disciplinei Educația tehnologică din perspectiva competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă.

În pofida existenței unor lucrări, care abordează într-o măsură mai mult sau mai puțin profundă problema formării culturii muncii, ea rămâne un domeniu puțin explorat în Republica Moldova pentru învățământul special, în general, și pentru școala auxiliară, în special. Aspectele teoretice și praxiologice ale cercetărilor asupra culturii muncii și a impactului demersului pedagogic în formarea acesteia au stat la baza elaborării Curriculumul Național Școlar (2010) pentru clasele I-IV.

Ideea centrală a cercetării se profilează din faptul că, deși s-au stabilit și se mai stabilesc direcțiile prioritare ale asigurării calității formării competențelor de bază la Educația tehnologică, sunt insuficient de asigurate metodologic sub aspectul optimizării învățării motivate din perspectiva formării de componente ale culturii muncii.

Se constată astfel că, pe de o parte, dezvoltarea tehnologiilor și metodologiilor moderne de instruire în școala auxiliară creează premise reale de aplicare a acestora în procesul instructiv-educativ, iar pe de altă parte, practica concretă de formare a culturii muncii în predarea Educației tehnologice din școala auxiliară devine doar asimilată de viziuni și generalități pro. Această contradicție generează următoarea **problemă de cercetare**: determinarea și valorificarea conținutului didactic și metodologic de formare a culturii muncii la elevii cu DM din perspectiva formării competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă pe exemplul disciplinei Educația tehnologică în clasele primare a școlii auxiliare.

Scopul cercetării constă în identificarea condițiilor psihopedagogice de optimizare a formării culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare prin elaborarea unui model pedagogic experimental, implementat în cadrul orelor de Educație tehnologică.

Obiectivele cercetării:

1. Studiul teoretic al ofertelor potențial furnizate de domeniul științele Educației din perspectiva culturii muncii.
2. Argumentarea imperativului de formare a culturii muncii în arealul didactic al învățământului general și special.
3. Identificarea specificului formării componentelor culturii muncii elevilor cu DM din clasele primare a școlii auxiliare.
4. Cercetarea practicii de formare a culturii muncii pe exemplul disciplinei Educația tehnologică din perspectiva formării competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă.
5. Explorarea opticilor didactice pentru implementarea unui model didactic de formare a culturii muncii și identificarea ansamblului de condiții psihopedagogice, necesare și suficiente formării culturii muncii pe exemplul disciplinei Educația tehnologică în școala auxiliară.
6. Elaborarea și prezentarea versiunilor de autor ale noțiunii de cultura muncii și competența culturii muncii, condiții psihopedagogice.
7. Argumentarea experimentală a eficienței Modelului pedagogic de formare a culturii muncii (MPFCM), elaborat în concepție proprie, implementat și validat în practica educațională a școlii auxiliare la orele de Educație tehnologică cu elevii din clasele primare.

Principiile procesului de învățământ centrat pe elev, vizate de prevederile Curriculum-ului Național pentru clasele I-IV (2010), au servit drept platformă de start în crearea modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare (MPFCM),

ulterior transpus în produsul educațional de concepție proprie și integrat în practica reală de predare-învățare-evaluare pe exemplul disciplinei Educația tehnologică.

Noutatea și originalitatea științifică a investigației este obiectivată de:

- Abordarea conceptului de cultura muncii și competența culturii muncii a elevului cu dizabilități mintale, condițiile psihopedagogice;
- Determinarea cunoștințelor și capacităților ca componente integrante ale competenței cultura muncii.
- Identificarea/definirea condițiilor psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu DM;
- Elaborarea și validarea experimentală a Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevi prin integrarea condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente la orele de Educație tehnologică în școala auxiliară;
- Selectarea și adaptarea/integrarea în procesul didactic al disciplinei Educație tehnologică în școala auxiliară a conținuturilor și strategiilor de formare a culturii muncii.

Problema științifică soluționată constă în fundamentarea teoretică și practică a formării culturii muncii prin integrarea condițiilor psihopedagogice în aplicarea modelului pedagogic elaborat, care a condus în mod eficient la formarea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă la elevii din clasele primare a școlii auxiliare și, cu potențial de aplicare adițională, la extinderea efectivului metodelor și strategiilor în practica de predare a Educației tehnologice.

Semnificația teoretică a lucrării rezidă în completarea caracteristicilor științifice privind conceptul de cultura muncii, competența culturii muncii, condițiile psihopedagogice, precum și sistematizarea ansamblului de vectori formatori ai sistemelor de referință – cognitiv, praxiologic, atitudinal și metodologic cu perspectiva de înglobare în experiența de predare-învățare-evaluare. Rezultatele cercetării aduc, astfel, psihopedagogiei speciale noi cunoștințe referitoare la specificul formării culturii muncii la elevii cu DM și evidențiază rolul condițiilor psihopedagogice în dezvoltarea acestei competențe.

Valoarea aplicativă a lucrării. Cercetarea oferă sugestii semnificative pentru proiectarea unor conținuturi curriculare și pentru perfecționarea cadrelor didactice, demonstrând relația funcțională între reperele metodologice ale modelului pedagogic elaborat și elementele de formare profesională a pedagogilor, care își găsește realizare în formarea și dezvoltarea competențelor socio-profesionale la elevii cu DM.

Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:

1. Modelul pedagogic (MPFCM) din perspectiva formării competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă pe exemplul studierii Educației tehnologice în școala auxiliară.
2. Metodologia de formare și dezvoltare a componentelor culturii muncii prin punerea în aplicare a modelului pedagogic de concepție proprie, fundamentat pe selectarea condițiilor psihopedagogice, necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare.
3. Impactul implementării modelului pedagogic asupra formării și gradului de dezvoltare a culturii muncii, precum și asupra finalităților procesului de studiere a Educației tehnologice în școala auxiliară.
4. Optimizarea metodologiei de formare și dezvoltare a culturii muncii prin utilizarea MPFCM de concepție proprie.

Implimentarea rezultatelor științifice. Rezultatele cercetării au fost incluse în conținutul disciplinelor academice predate la specialitatea Asistența Socială – „Pedagogia specială și reabilitară”, „Asistența socială în școală” la UPS „Ion Creangă” mun. Chișinău, precum și utilizate în elaborarea adaptărilor curriculare la disciplina Educația tehnologică pentru școlile auxiliare nr. 5 și nr. 7 din mun. Chișinău.

Aprobarea rezultatelor. Rezultatele cercetării au fost prezentate la ședințele catedrei Asistența socială a UPS „Ion Creangă”, la conferințe științifice organizate în cadrul UPS „Ion Creangă” și în cadrul altor instituții universitare, precum și la foruri științifice naționale și internaționale. Aspecte importante ale studiului au fost prezentate și discutate la 9 conferințe.

Publicațiile la tema tezei. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 12 publicații și anume: 7 articole în reviste științifice naționale; 5 articole în reviste internaționale.

Volumul și structura tezei. Teza este structurată în: Introducere; 3 Capitoare; Concluzii generale și recomandări; Bibliografie din 237 de titluri. Teza are 211 de pagini, text de bază pe 146 de pagini, 18 figuri, 13 tabele, 9 anexe.

Sumarul compartimentelor tezei.

În INTRODUCERE este argumentată actualitatea și contextul teoretico-științific și aplicativ de realizare a cercetării; sunt formulate: problema, scopul și obiectivele cercetării; este evidențiată inovația științifică a rezultatelor obținute; sunt descrise: problema științifică soluționată, importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării.

Capitolul 1. REPERE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE CULTURII MUNCII prezintă studiul teoretic, axat pe identificarea conceptelor contributive culturii muncii și Educației tehnologice; analizei teoretice a culturii muncii și a practicilor de integrare în

educație; a estimării impactului inițiativelor de implementare a componentelor culturii muncii în Educația tehnologică și a particularităților psiho-pedagogice ale formării culturii muncii la elevii cu DM.

Evoluția gândirii științifice asupra activității din perspectiva culturii a condus la apariția și dezvoltarea conceptului de *cultura muncii*. În studiul nostru vizând formarea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă, am aderat la conceptul de cultura muncii, acesta fiind mai larg ca semnificație și mai adecvat pentru cercetarea formării la elevi a capacităților/abilităților practice în contextul Educației tehnologice. Analiza cercetărilor ce au avut în vizor problema culturii muncii rezumă la ideea că cultura muncii este *competența ce asigură gestionarea rațională a efortului cognitiv, acțional, și atitudinal, depus în realizarea activității de muncă, fiind important factor organizațional în sistemul capacităților de organizare, conducere și control a activității*, totodată, determinând satisfacția de la rezultatele obținute.

Deși formarea culturii muncii constituie preocuparea mai multor cercetători interesați de Educația tehnologică în învățământul special, în particular, formarea componentelor culturii muncii, în prezenta teză fiind exemplificați prin crearea condițiilor psihopedagogice, infirmă existența unei experiențe practice marcante atât la nivel științific, cât la nivel de o extinsă și durabilă aplicare educațională la noi, în Republica Moldova.

Capitolul 2. STUDIUL CONDIȚIILOR PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE - reproduce scenariul și derularea experimentului pedagogic de constatare, realizat prin intermediul metodologiei de cercetare axată pe metode pedagogice și statistice, precum: documentarea științifică, observarea, conversația, analiza produselor activității elevilor, chestionarea, experimentul pedagogic - de constatare, de formare și de control; prelucrarea și interpretarea statistică a datelor colectate din punct de vedere: cantitativ, calitativ, grafic; conține date referitoare la obiectivele experimentului pedagogic, condițiile pedagogice de desfășurare a procesului de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare. Concluziile studiului întreprins confirmă existența unor particularități de formare a culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare, astfel s-a conturat realitatea formării la elevii claselor primare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de muncă, conforme componentelor competenței culturii muncii printr-un model pedagogic.

Capitolul 3. CONFIGURAȚIA METODOLOGICĂ A FORMĂRII CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE integrează Modelul pedagogic de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare la orele de Educație tehnologică.

Conținutul capitolului prezintă demersul experimental de valorificare metodologică a elaborărilor conceptuale și praxiologice privind formarea culturii muncii la elevii cu DM. Rezultatele cercetării experimentale și statistice scot în evidență valori comparate sporite, ce confirmă eficiența *modelului de formare*, constituind reale efecte ale acțiunilor experimentale prin aplicarea condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente pentru funcționarea cu succes a modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale: 1) conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățarea asistată); 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățarea dirijată); 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățarea atitudinală).

Experimentul pedagogic, în care au fost realizate obiectivele cercetării, a confirmat **ipoteza cercetării** în baza căreia am presupus că formarea culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare este posibilă, dacă: vor fi stabilite fundamentele teoretice ale culturii muncii elevului mic; vor fi elaborate indicatorii, descriptorii culturii muncii; va fi elaborat și validat experimental Modelul pedagogic de formare a culturii muncii la orele de Educație tehnologică; vor fi determinate condițiile psihopedagogice necesare și suficiente pentru funcționarea eficientă a modelului pedagogic.

CONCLUZIILE GENERALE conțin principalele rezultate teoretice și metodologice ale formării culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară în baza modelului pedagogic elaborat și recomandări pentru cadrele didactice în vederea eficientizării Educației tehnologice.

1. REPERE EPISTEMOLOGICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE CULTURII MUNCII

1.1. Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie

Societatea contemporană avansează constant noi provocări educației ce condiționează metamorfoze complexe în structura personalității solicitând eficacitate în vederea adaptării permanente la ritmul evoluției culturale și la transformările sociale.

În studii și cercetări realizate tot mai frecvent se subliniază faptul că între societate și școală există un clivaj greu de depășit: societatea este postmodernă, în timp ce școala a rămas încă în stadiul modernității. Dezideratele și extensiile în practica educativă, disponibile de Vocila A. în “Educația și școala contemporană la granița dintre modernism și postmodernism” (2010) țin să concretizeze că cunoașterea trebuie să fie funcțională, utilă; înveți nu doar pentru „*a ști*” și a stoca o serie de informații, pentru a demonstra cât de „*educat ești*”, ci înveți pentru „*a face*”, pentru „*a folosi*” ceea ce știi, pentru „*a aplica*” ceea ce ai acumulat, în folosul tău și al celorlalți. A ști ce să faci cu ceea ce ai învățat este dezideratul major al educației postmoderne” [apud 31, p.7]. Important este cum folosește elevul ceea ce a învățat, accentul punându-se pe dezvoltarea proceselor cognitive și atitudinal-valorice.

În învățământul modern nu doar cantitatea de cunoștințe însușite, care, mai devreme sau mai târziu, își vor pierde din actualitate, nu numai achiziționarea de priceperi și deprinderi practice, metode de lucru, care vor fi în cele din urmă înlocuite cu altele, dar cel mai important devine capacitatea de a utiliza independent cunoștințele, metodele dobândite, precum și priceperile și deprinderile practice formate nemijlocit în procesul de participare directă într-un domeniu al activității de muncă [207, p.14].

Astăzi tot mai mult se accentuează că, indiferent de domeniul de activitate, economia națională are nevoie de persoane competitive, înzestrate cu inițiativă, spirit decizional, care aspiră la o dezvoltare profesională, rezistente la stres, capabile a depăși dificultățile personale și nu numai [120, p.378]. Din acest punct de vedere, toate manifestările active ale personalității în condițiile economiei de piață reprezintă componente ale culturii muncii, definite de Илѣпѣак Ф.Н. ca „totalitatea de abilități necesare domeniului de activitate” [235, p.7].

Un aspect important al pregătirii generale a individului este formarea culturii muncii ca o condiție necesară pentru autorealizarea personală și profesională. Societatea simte din ce în ce mai mult un deficit de cultură a muncii a individului, exprimată în incapacitatea de a realiza optim potențialul lui creativ [193, p. 24]. Caracteristicile obiective ale culturii muncii sunt reprezentate de standardele tehnico-tehnologice și sociale ale activității de muncă care, de fapt, sunt o ierarhie a cerințelor față de persoană ca executor și ca personalitate. Caracteristicile

subiective reprezintă nevoile socio-culturale ale individului, formând un tip de atitudine valorică față de muncă [236].

După cum menționează Zolotariov E., Mihailov M. (2007), cultura tehnologică a personalității ca element al culturii generale presupune cunoștințe și deprinderi tehnologice, absolut necesare omului pentru a beneficia de progresul tehnic, dar și atitudinii raționale în raport cu aplicarea progresului tehnic în diverse domenii ale vieții. În societatea contemporană a fi format pentru o profesie, a fi format pentru viață înseamnă a fi pregătit să te integrezi într-un univers tehnologic în expansiune [109, p. 91].

Conceptul de *cultura muncii* este pe deplin integrat în gândirea științifică ca rezultat al unei evoluții ce a marcat disponibilitatea și potențialitățile persoanei exprimate în calitatea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă. Cultura muncii capătă nu doar popularitate, ci și un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală. Explicând într-o manieră inteligibilă, Милерян Е.А. [184], plasează în cultura muncii mijloacele importante de creștere semnificativă a calității muncii care este asigurată de unitatea capacității de muncă înmulțită cu conștientizarea organizării, proiectării, disciplinarității și dragostei pentru lucrarea atribuită.

Cercetarea problemei “cultura muncii” a stat în vizorul mai multor personalități remarcante. Analiza surselor bibliografice din diferite domenii ale științei permite să concluzionăm, că există diverse abordări ale termenului cultura muncii. Diversitatea definițiilor în acest sens nu este rezultatul subiectivismului oamenilor de știință de a găsi o definiție atotcuprinzătoare, integrativă și unică, holistică, ci ca urmare a multidimensionalității obiectului în sine. Fiecare definiție se concentrează exact pe acel moment, care este necesar în contextul studiului. În acest sens, imaginea de conținut și structură a modelului inspirat pare a fi diferită la mulți cercetători, fiecare din ele întruchipând unele dintre cele mai recente conținuturi ale culturii muncii individului. Obiectivul nostru este de a analiza și evalua cultura muncii ca o formațiune complexă, elementele căreia sunt congruente componentelor fundamentale ale dezvoltării și educației elevului mic cu dificultăți de învățare.

Conceptul „cultura muncii” încorporează o serie de caracteristici specifice celor două fenomene diferite - muncă și cultură, ceea ce pentru cercetători devine o sursă a unor dificultăți considerabile în definirea structurii și a conținutului conceptului [163, p. 14].

Descifrarea semnificației conceptului luat în discuție necesită analiză pornind de la noțiunea de *cultură*, raportându-ne permanent la ideea stabilirii specificului pedagogic al culturii muncii. Avansând în cercetare, am pornit de la precizarea semnificației termenului de *cultură*. Dicționarul explicativ integrat al limbii române [237] interpretează *cultura* drept „totalitate a

valorilor create de omenire"; „faptul de a poseda cunoștințe variate în diverse sau într-un anumit domeniu”; „nivel la care ajunge cineva”. Argumentul devine edificator, dacă actualizăm o altă accepțiune a termenului „cultura ca realitate personală, ca fenomen subiectiv” având în vedere suma de reprezentări, idei, noțiuni, capacități, ansamblul deprinderilor, asigurând crearea în continuare de noi valori, ce vor îmbogăți tezaurul culturii profesionale și universale [apud 68, p. 54]. Reprezentativă, în acest sens, devine și interpretarea savantului rus Сорокин П. А. (1992), care înțelege cultura drept un sistem, fenomen extrem de complex, ansamblu de elemente, valori și norme între care se stabilesc legături diverse, create și perfectate de indivizi în procesul activității comune și care ghidează relațiile interpersonale [215, p. 430-431]. Definiția antropologică a termenului de cultură, în opinia autorului Șerbănescu A. (2007), presupune accepția de bază ca „sumă a valorilor, normelor... specifice ..., cultura este o structură de semnificații formată și transmisă... [103, p. 89].

În dicționarul de psihologie Larousse termenul „cultura” semnifică dezvoltare a corpului și a spiritului sub acțiunea mediului social. Orice societate umană, oricât de primitivă, posedă cultura sa, care condiționează dezvoltarea totală a membrilor săi. Cultura este aceea care transformă individul într-un tip determinat. Cultura este un fenomen de socializare, bazat pe învățare, care permite integrarea individului în grupul său. Ea există în toate societățile umane și probabil că și la unele specii animale [56, p. 90].

Dicționarul enciclopedic de pedagogie (Cristea S., 1998, 2015) subliniază specificul pedagogic al conceptului cultura. Autorul confirmă la nivelul criteriilor epistemologice că „conceptul pedagogic de cultură reflectă corelația existentă între cunoștințele validate în contextul anumitor valori sociale și efectele formative pozitive înregistrate la nivelul dezvoltării personalității individului, la diferite perioade de timp, exprimate atitudinal și comportamental” [35, p. 701].

Cojocaru-Borozan M. în studiul monografic asupra cadrelor didactice ”Teoria culturii emoționale” menționează, la rând cu Vl. Pâslaru, Drăguțan A., Grîu El., că „pedagogia se înscrie în axiologia culturii datorită faptului că constituie acel domeniu de activitate umană, care este prin esență domeniul de creare a valorilor umane” [23, p. 5]. Definirea culturii drept o axiologie a educației, susțin autorii, vine din caracterul dublu-unitar al culturii: obiectiv și subiectiv, actualizând afirmația lui Tănase Al. „omul nu este, ci devine o ființă culturală” [ibidem].

Prezența numeroaselor definiții ale culturii în filosofie, sociologie, culturologie reflectă varietatea și diversitatea fenomenului cultură, și, prin urmare, posibilitatea unor abordări diferite ale tratării acestuia. În teoria filozofică modernă termenul „cultura” se referă la „un anumit mod

de organizare și dezvoltare a activității umane, prezentat în produse materiale și spirituale ale muncii, în sistemul de norme sociale și instituții, în valorile spirituale și într-un complex de relații cu natura” [214, p. 292]. În filosofie conceptul de „cultură a muncii” este o parte a conceptului de cultură în general. Inițial, termenul de „cultură” (din latină cultura) semnifică cultivarea terenurilor. Deja în sec. I î.n.e. acest termen a fost reconceptualizat. În scrierile oratorului roman Ciceron se întâlnește o interpretare mai largă a expresiei „cultura animi”, ceea ce în traducere ar însemna „tratament, îmbunătățirea sufletului, dezvoltare” [230, p.95].

Analizele realizate din perspectiva sociologiei educației confirmă funcționalitatea socială a culturii care include „un ansamblu de cunoștințe și abilități de bază” necesare pentru formarea-dezvoltarea unei personalități adaptabile la situații noi, competență în viața socială, comunitară, personală [112, p. 284-288]. Perspectiva sociologiei educației, angajată în analiza conceptului pedagogic de cultură, susține că „cultura este acea parte a cunoașterii care depășește cunoștințele specializate pentru a dezvolta omul însuși” [113, p. 237-239].

Cojocaru-Borozan M. remarcă faptul că mediul educațional este un câmp unde se pun permanent probleme de adaptare la viața emoțională. Evaluarea obiectivă a comportamentului emoțional, subliniază autorul, depinde... de competența cadrelor didactice de a influența educația prin cultura sa emoțională. În acest context, concluzionează cercetătoarea, fundamentarea teoriei *culturii emoționale* a profesorului devine o necesitate acută, în condițiile în care rezultatele unor cercetări în domeniul pedagogiei culturii emoționale arată că ... dezvoltarea emoțională este decisivă pentru eficiența profesională și ... succesul în viața socială [23, p. 6-8].

În domeniul filosofiei educației, înțelegerea culturii este extinsă și aprofundată în contextul raporturilor axiologice, explicite și implicite cu conceptul german *Bildung* care exprimă semnificația epistemologică a substantivului *model* cu acțiunea determinată de *a crea, forma*. La acest nivel educația are funcția generală, obiectivă de formare prin cultură, iar forța culturii este identificată ca *Bildung* [apud 35, p. 704].

Cultura caracterizează toate activitățile umane. Sfera principală a activității umane este munca. Ca o manifestare a personalității umane, munca nu este doar un mijloc de dobândire a bunurilor materiale, dar de asemenea, este un proces de devenire, un mod de autoafirmare și autorealizare a personalității. Astfel, din interlegătura multilaterală a categoriilor „cultura” și „munca” se desprinde acea parte a culturii, care se formează, perfecționează în procesul activității de muncă, orientată spre crearea de valori materiale și spirituale, îmbunătățind și îmbogățind, în același timp, experiența socială a individului. În procesul muncii se creează nu numai valori spirituale și materiale, concepute pentru a satisface nevoile oamenilor, dar, de asemenea, se dezvoltă însuși individul: el dobândește competențe, manifestă abilitățile sale,

reface și îmbogățește cunoștințele, îmbunătățește formele de cooperare.

De aici, ideea avansată de Иголкина Е.И. (2002), susținută de Романова Т.В. (2006) că activitatea de „creare” este un atribut al culturii, ne-a servit drept argument, influențându-ne interesul pentru a studia aspectul corelației muncă – cultură și a considera legitim conceptul de „cultura muncii” [163, p. 22; 207, p. 15].

În literatura psihologică există o diversitate a descrierilor activității (Леонтьев А.Н. [176], Выготский Л.С. [138,139,140], Давыдов В.В. [150,151], Рубинштейн С.Я. [208,209]). Autorii evidențiază conexiunea dintre activitatea și cultura, esența culturii corelate cu activitatea, cu munca omului. Cultura e un „mod universal de activitate, o modalitate de explorare holistică a lumii” (Зинченко В. П. [162]), „... o manifestare a educației și a competenței profesionale” (Гершунский Б.С. [145]), „e fundamentul indispensabil al ... activității doar umane” (Sălăvăstru D. [92], Маркарян Э.С. [180]), „... baza necesară pentru orientarea persoanei în sferele principale ale vieții” (Preda V. [71]). Astfel, abordarea activității din perspectiva culturii în scopul dezvoltării esenței noțiunii de „cultură”, face ca diferite poziții de cercetare să formeze un bloc de accepții și interpretări ale culturii muncii.

Prin cercetarea efectuată de Уманский А.М. s-a confirmat, că cultura muncii este o condiție necesară a realizării cu succes a oricărei activități. Ea presupune utilizarea în procesul de muncă a celor mai eficiente metode de lucru, adecvate nivelului de dezvoltare a forțelor de producție, relațiilor de muncă, care asigură eficiența muncii în activitățile de bază ale omului [223, p. 18].

Evoluția gândirii științifice asupra activității din perspectiva culturii a condus la apariția și dezvoltarea conceptului de *cultura muncii*. În studiul nostru vizând formarea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă, am aderat la conceptul de cultura muncii, acesta fiind mai larg ca semnificație și mai adecvat pentru cercetarea formării la elevi a capacităților/abilităților practice în contextul Educației tehnologice.

Vorbind despre cultura muncii ne referim la componente specifice ale activității de muncă (organizare, proiectare, control/autocontrol etc.) și la modelele de acțiune generate de acestea. Nu avem în vedere, prin urmare, sensul „înalt”, „elevat” al acestui termen: cultura – ca ansamblu de manifestări și produse de înaltă calitate, provenind în special (dar nu exclusiv!) din domeniul artelor (Barrow, Milburn, 1990) [110] . Vom utiliza un al doilea sens care se referă la modul de realizare a activității, posedarea competențelor necesare pentru a realiza activitatea de muncă, atitudinile manifestate. În acest sens remarcăm că există o multitudine de abordări atât a culturii, cât și a culturii muncii, care coabitează și se cer respectate. Acesta este motivul pentru care în prezentul studiu am ales să ne concentrăm atenția asupra **culturii muncii**, așa cum se conturează ea din diferitele perspective ale componentelor sale, având convingerea că o mai bună

cunoaștere a acestora, cu tot ce le este specific, poate ameliora procesul de Educație tehnologică și formare a culturii muncii.

Dicționarul enciclopedic român definește cultura muncii ca o „categorie culturologică și sociologică care exprimă impactul cultural-formativ al muncii asupra omului. Cultura muncii e un sistem care oferă o calitate optimă procesului de muncă, e condiția de bază de manifestare a forțelor esențiale ale individului ” [36, p. 642].

În dicționarul de etică noțiunea cultura muncii este tratată drept capacitatea persoanei de a-și planifica corect timpul și locul de muncă, a găsi tehnici și forme rezonabile de organizare pentru atingerea rezultatelor maxime și obținerea produselor de calitate înaltă [apud 223, p. 11].

Enciclopedia managementului definește cultura muncii ca un set de instrumente, metode, orientări, modele și norme de conduită inerente unui grup de oameni, care lucrează împreună și corespund nivelului societății [224, p. 453]. Cultura muncii depinde de conținutul activității de muncă, echiparea tehnică a locurilor de muncă, formele de organizare ale procesului de muncă, nivelul de educație și formare profesională a angajaților, experiența lor și poziția morală.

Există diferite puncte de vedere și abordări pentru dezvoltarea fenomenului cultura muncii. Varietatea de lucrări consacrate problemelor legate de cultura muncii convențional pot fi distribuite în două viziuni relevante. Prima constituie cercetările în care accentul prioritar îl dețin aspectele obiective ale culturii muncii – buna organizare a zonei de muncă, un mediu favorabil de lucru, condițiile sanitaro-igienice, procedeele raționale de muncă (Гилев А.А.) [146, p. 6]; raționalitatea sistemului de management, organizarea muncii, estetica tehnică (Козловский Ю.С.) [171, p. 10], (Patrașcu D.) [64, p. 83]; pregătirea rațională a locului de muncă, atmosfera de lucru (Мирошниченко В.Д.) [185, p. 17], (Robu M.) [86, p. 95].

Гасраев А. К. aborda cultura muncii în primul rând ca fiind unul dintre mijloacele importante de creștere semnificativă a productivității muncii. El a ajuns la concluzia, că cultura muncii constă în cultura distribuției efortului. După părerea savantului „... aceste eforturi sistematice și sunt cultura muncii” [144, p. 15].

Potrivit opiniei lui Щербак Ф.Н. „cultura muncii este cel mai înalt nivel de performanță care este asigurat de fuziunea calităților de muncă și morale ale angajatului. Aceasta e capacitatea înmulțită cu conștiinciozitatea și înalta organizare, precizia și exactitatea, disciplinaritatea și dragostea pentru lucrarea atribuită”, afirmă autorul [235, p. 8].

În concluzie menționăm, că tratarea conceptului de cultura muncii prin prisma aspectelor sale obiective reflectă varietatea și diversitatea acestui fenomen, prin urmare și posibilitatea existenței unor abordări diferite.

Cea de a doua viziune este exprimată prin lucrările consacrate studierii problemelor culturii muncii, în care se pune accentul pe aspectul subiectiv al acestui fenomen. Având în vedere că subiectul studiului nostru este *formarea culturii muncii la elevi*, am acordat o atenție deosebită viziunilor expuse în știința psiho-pedagogică pe problema dată. Potrivit multor cercetători, cultura muncii are în cea mai mare parte aspect subiectiv și o exprimare personală. Ea reflectă gradul de formare a competențelor generale de muncă care asigură individului o funcționare optimă a activității de muncă. Fiind una din caracteristicile de personalitate care nu apare de la sine, cultura muncii se formează în procesul educației, bazată pe activitatea copilului în toate etapele dezvoltării sale.

Aspectele psihologice ale formării culturii muncii sunt reprezentate în lucrările lui Давыдов В.В. [150], Милерян Е.А. [184], Адашкин Б.И. [118], Рубинштейн С.Я. [208], Скаткин М.Н. [211], Фарапонова Э.А. [225], Чебышев В.В. [228], Radu Gh. [79], Sirian V. [96], Păunescu C., Mușu I. [66] ș.a. Formarea componentelor culturii muncii sunt dezvăluite în cercetările efectuate de Patrașcu D. [193,62,63], Druțu I. [37], Sima I. [95], Raileanu A. [82] ș.a., justificând prin aceasta sistemul de cunoștințe și abilități care sunt esențiale pentru formarea culturii muncii.

În pedagogie cultura muncii este considerată ca o pricepere de a planifica rațional, de a organiza activitatea sa și a colegilor, respectând disciplina muncii pentru a îndeplini sarcinile generale de muncă [213, p. 345]. Studiul realizat de Поманова Т.В. (2006) [207] evidențiază, că la începutul sec. XXI în știința pedagogică modernă existau diverse abordări științifice și teoretice în ce privește înțelegerea esenței, conținutului și elementelor componente ale culturii muncii. În accepția savantului cultura muncii include cunoștințe generale despre bazele producției, abilități simple și complexe de muncă, organizarea și plănuierea activității de muncă. Autorul subliniază, că formarea culturii muncii la elevii din clasele primare pune bazele pentru dezvoltarea și aprofundarea procesului de formare în etapele ulterioare ale educației.

Autorii dicționarului enciclopedic de psihopedagogie specială Racu A., Racu S. (2013) definesc noțiunea de muncă independentă – activitate școlară în care întreaga responsabilitate revine elevului (organizarea, controlul și evaluarea muncii). Favorizează autodisciplina și relaționarea. Presupune aplicarea unui sistem de metode active, se poate aplica la toate nivelurile de școlaritate [76, p. 89].

În cadrul Educației tehnologice, constată Батышев С.Я., elevii dobândesc cunoștințe, priceperi și deprinderi generale de muncă. Autorul menționează că acestea constituie fundamentul formării profesionale ulterioare [124, p. 26], astfel că o particularitate esențială a priceperilor generale de muncă o constituie structura lor identică pentru toate profilurile instruirii

prin muncă și posibilitatea formării pe tot parcursul învățării. În priceperile generale de muncă Батышев С.Я. include cele de planificare, control, măsurare, organizarea locului de muncă, coordonarea mișcărilor, efectuarea de calcule, autocontrolul [ibidem, p.17]. Totodată, cunoștințele și abilitățile generale de muncă sunt considerate fără diferențierea lor în raport cu nivelul desăvârșirii proceselor de muncă.

Cultura muncii reprezintă cultura menținerii locului de muncă, după Кочетов А.И., precum și alternarea perioadelor de muncă și de odihnă, utilizarea rațională a posibilităților sale, capacitatea de a calcula limitele de timp, stabilirea resurselor pentru o anumită activitate, utilizarea cu atenție a instrumentelor și materialelor, respectarea cerințelor tehnicii securității [174, p. 111].

În acord cu opinia savantului rus vine cercetarea efectuată de Badâr C. (1998). Organizarea oricărei munci, relatează Badâr C. trebuie să repereze pe economisirea maximă a timpului, folosirea rațională a condițiilor optime de muncă și odihnă. În acest mod „condițiile psihofiziologice, igienico-sanitare, social-economice și ergonomice permit și contribuie la formarea priceperilor organizatorice, precum și la modelarea culturii muncii” [5, p. 100].

Cultura muncii este propulsată de Badâr C. ca un set de priceperi organizatorice „care asigură activității corespunzătoare cea mai înaltă productivitate...: alegerea și pregătirea ustensilelor, plasarea lor la locul de muncă; modul de creare a condițiilor elementare de muncă, menținerea ordinii în procesul muncii; alegerea și folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului rezervat pentru activitatea de muncă; respectarea consecutivității acțiunilor; respectarea cerințelor sanitaro-igienice față de ținuta corectă și acțiunile adecvate în timpul muncii” [ibidem, p.103].

Aria noțiunii de organizare a culturii muncii, după Милерян Е.А., include următoarele elemente de bază: pregătirea instrumentelor și locului de muncă; menținerea ordinii în procesul muncii; folosirea rațională a materialelor, eforturilor și timpului de muncă; lucrul prin divizarea obligațiunilor în doi, echipă și respectarea normelor tehnicii securității [184, p. 79]. Autorul identifică trei grupe de competențe: constructiv-tehnice, organizațional-tehnologice, operaționale și de control [ibidem, p. 83]. Această clasificare este reflectarea cea mai completă a tuturor etapelor procesului de muncă, motiv pentru care le considerăm importante pentru elevi să le stăpânească până la sfârșitul claselor primare pentru a asigura un nivel suficient de formare a culturii muncii.

Savanții ruși Атутов П.Р. și Поляков В.А. de asemenea consideră, că conținutul Educației tehnologice include formarea priceperilor generale de muncă (planificarea, organizarea muncii, autocontrolul, capacitatea de a lucra într-o echipă), pregătirea generală tehnică, precum și cea

specială (bazele tehnologiei și executării unor produse, ce țin de o pregătire profesională concretă) [122, p. 56]. Un aspect esențial al priceperilor generale de muncă, după părerea savanților este faptul, că ele sunt formate la elevi în cursul tuturor activităților în școală, atât în procesul instruirii, cât și a activităților de muncă social-utile, pe când priceperile speciale se formează doar la orele de Educație tehnologică prin studiul secțiunilor individuale.

Ne exprimăm acordul cu viziunea savanților de mai sus, menționând că atunci, când se pune în valoare caracterul formativ al culturii muncii, sunt scoase în relief resursele necesare ale metodologiei adecvate. Aceste resurse înglobează conținutul semantic, după Cristea S. (2005), de „strategii, metode didactice adaptate sarcinilor...” [28, p. 180] și aplicate în contextul didactic creat de semnificația formării componentelor culturii muncii. Ancorate la Educația tehnologică, componentele culturii muncii se formează la elevi în procesul activității de învățare în școală, în timpul orelor de Educație tehnologică și munca productivă social-utilă. Cercetarea savantului Иголкина Е.И (2002) [164] justifică această afirmație, precizând că cultura muncii are în cea mai mare parte exprimare subiectiv-personală, deoarece reflectă gradul individual de stăpânire a abilităților generale de muncă și, în consecință, asigură funcționarea optimă a activității de muncă.

Potrivit cercetării consacrate educației culturii muncii la elevi și tineri, efectuate de Варнакова Е.Д., susținută și de Лисовая С.В. (1992), Patrașcu D. (1994) cultura muncii apare ca o necesitate. Autorii definesc cultura muncii ca o componentă a organizării științifice a muncii care asigură realizarea cu succes a activității de muncă [136, p. 34; 178, p. 8]. Cu trimitere la obiectivele și finalitățile Educației tehnologice, Patrașcu D. subliniază că „cultura muncii formează sistemul științific de bază al organizării raționale a muncii” [62, p. 97-98]. Autorii susțin ideea potrivit căreia cultura muncii întruchipează calitatea produsului, economie de timp, precizia, acuratețea, capacitatea de a utiliza rațional timpul, capacitatea de a lucra în echipă.

Organizarea muncii în activitatea pedagogică constituie, în studiile efectuate de Marinescu M. (2014), Robu M. (1999), unul din rezultatele metodologice relevante, cercetătorii considerând important a menționa caracterul integral și sistemic al culturii muncii pedagogului. Astfel, cultura muncii este abordată prin prisma abilităților de organizare a muncii ce include următoarele componente structurale: planificarea activității, organizarea locului de muncă, asimilarea metodelor raționale de muncă, de control, autocontrol, reglarea procesului de lucru [52, p. 125; 86, p. 94-95].

Indiferent de profesia ce se va dobândi și exercita, afirmă Bontaș I. (1996), se cere cu necesitate o pregătire tehnologică generală, o formare a culturii muncii care să ofere posibilități oricărei persoane să facă față intensităților vieții sociale și profesionale [7, p. 64].

Григорьев Г.Н. (2001) în studiul consacrat specificului educației prin muncă a elevilor din clasele superioare în spațiul educațional consideră cultura muncii ca un set de cunoștințe, priceperi, deprinderi și calități intelectuale, morale și sociale importante, necesare persoanei în activitatea de muncă [149, p. 274]. Asemenea abordare a culturii muncii este susținută și de Patrașcu D. [192, p. 34].

Иголкина Е.И. (2002) studiind activitatea de muncă la elevii mici a definit termenul cultura muncii ca o caracteristică a personalității, care reflectă prezența unor abilități generale, precum și posedarea de către elevi a unor cunoștințe speciale, deprinderi practice, formate în procesul Educației tehnologice. Acestea, la rândul său, constituie baza dezvoltării aptitudinilor și capacităților individuale a elevilor, asigurându-le posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață [163, p. 31].

Studiului caracteristicilor psiho-pedagogice de formare a culturii muncii sunt dedicate lucrările savanților Bucun N. (1990) [130], Badâr C. (1998) [5], Corceac V. (1996) [24], Druțu I. (1995) [37], Marinescu M. (2014) [52], Patrașcu D. [193], Stratan V. (2006) [99], Сечковская Л.Г. (2015) [210], Шинкаренко В.А. (2013) [232], Чебышева В.В. [228], Милерян Е.А. [184], Фарапонова Э.А. [225], Боркова Т.Н. [128] și altele. În aceste studii detaliat sunt analizate categoriile deprinderilor generale de muncă care întruchipează formula psiho-pedagogică a culturii muncii. Conținutul conceptului, după optica autorilor, include un ansamblu de calități ale personalității, format în rezultatul aplicării practice a cunoștințelor și care asigură succesul realizării scopului muncii în condiții variate prin utilizarea rațională a metodelor, procedeele și tehnicilor generalizate de lucru.

Reprezentative pentru dezvoltarea abordării holistice a conceptului cultura muncii sunt opiniile savantului rus Милерян Е.А. (1973). În lucrarea consacrată psihologiei formării abilităților generale de muncă autorul consideră, că priceperea de a programa, organiza, controla și dirija munca se referă la categoria priceperilor organizațional-tehnologice care, de fapt, concură la organizarea culturii muncii [184, p. 67]. Evoluția ideilor și practicilor inițiate de Милерян Е.А. a fost înregistrată de Чебышева В.В.

Cercetarea efectuată de Чебышева В.В. determină aspectele teoretice și praxiologice ale culturii muncii, reliefând necesitatea acordării atenției formării competențelor generale de muncă, cum sunt: definirea scopului, planificarea, organizarea muncii, monitorizarea și controlul, eliminarea erorilor [228, p. 239]. Totodată, potrivit opiniei savantului, cultura muncii constituie abilitatea de a organiza activitatea de muncă prin manifestarea capacității de programare, realizare și de control al activității.

Educarea la elevii claselor superioare a culturii muncii și a organizării raționale a activității de muncă este actualizată în cercetarea savantului Patrașcu D. Autorul, examinând formarea priceperilor și deprinderilor de organizare științifică a activității de muncă în baza combinatului instructiv de producție, constată că orientarea profesională și alegerea profesiei de către elevii claselor superioare capătă caracter conștient în funcție de formarea la ei a abilităților inițiale de muncă în profesia aleasă și a componentelor culturii muncii. Pentru a sublinia ideea potrivit căreia cultura muncii formează sistemul științific de bază al organizării raționale a muncii, Patrașcu D. determină că realizarea cu succes a activității de muncă este rezultatul formării la elevi a competențelor organizațional-tehnologice ce asigură organizarea activității, gestionarea rațională a efortului depus, a capacităților de proiectare și conducere a activității conform planului prestabilit, a controlării activității la locul de muncă [193, p. 12].

Lucrările editate de Акмалов М.З. [119], Журавель С.В. [157], Зельдис И.В. [160], Зембицкий Д.М. [161], Леонович И.И. [175], Матушкин С. Е. [181], Струманский В.П. [220], Badâr C. [5], Corceac V. [25] ș. a., consacrate dezvăluirii esenței procesului de formare a culturii muncii, sunt cele mai indicate pentru a fi apreciate din punct de vedere al plenitudinii abordărilor conceptului cercetat. Акмалов М.З. unul din primii susținea, că cultura muncii constă în capacitatea de a planifica activitatea, a determina caracterul adecvat și consecutiv al operațiunilor de muncă, a economisi timpul de lucru, a evalua activitatea, a utiliza instrumentele, a lucra în echipă [119, p. 196-220]. Леонович И.И. tratează cultura muncii ca abilitate și obicei de a planifica și a efectua activitatea de zi cu zi, ținând cont de conținutul sarcinilor, factorul de timp, igiena muncii, starea de sănătate, a lucra rapid, eficient, cu acuratețe și rațional [175, p. 114].

Cercetarea savantului rus Матушкин С.Е. [181] subliniază importanța cunoștințelor și acțiunilor ca fundament al culturii muncii. Струманский В.П. [220], după o analiză a interpretărilor existente a conceptului „cultura muncii“ conchide că principalul în formarea culturii muncii este: capacitatea de a planifica activitatea viitoare, de a efectua controlul, de a lucra într-o echipă. Cultura muncii, astfel, este abordată de autor ca „un set integrat de cunoștințe și abilități pentru a oferi disponibilitatea generală a persoanei de a lucra, de a atinge cote ridicate a calității muncii la efectuarea oricărei activități de muncă” [ibidem, p. 13].

Зембицкий Д.М. a rezumat studiile diversilor autori pe problema formării culturii muncii și a clasificat elementele culturii muncii în trei grupuri: primul grup sunt elementele care caracterizează condițiile de lucru; un al doilea grup de elemente este calitatea cunoștințelor, a acțiunilor de muncă; al treilea grup include elementele care reflectă atitudinea elevilor față de activitățile de muncă, calitățile de personalitate, comportamentul în procesul de activitate individuală și în echipă. Considerate fiind complexitatea și multilateralitatea conceptului cultura

muncii, autorul s-a limitat la trei elemente principale ale culturii muncii: capacitatea de a efectua cu precizie acțiunile de muncă, munca în echipă și atitudinea față de muncă [161, p. 12].

Зельдис И.В. [160], dezvăluind conținutul cultura muncii în atelierele școlare, evidențiază capacitatea de a planifica munca, a menține în ordine locul de muncă, utilizarea rațională a instrumentelor și a materialelor, a lucra rapid și precis, aplicarea metodelor raționale de muncă, efectuarea calitativă a sarcini de muncă [p. 28-34].

Скаткин М.Н. [211], Поляков В.А. [205] definesc cultura muncii ca pricepere și obișnuință de a planifica rațional, a organiza lucrul său și a ține cont de activitatea colegilor din echipă, a respecta disciplina muncii.

În studiile efectuate de Журавель С.В. [157] sunt identificate cinci parametri de bază ale culturii muncii: cunoștințe; capacitatea de a elabora în mod independent un plan al activității ulterioare; organizarea muncii; abilitatea de a controla calitatea lucrărilor efectuate; analiza rezultatelor muncii. Autorul definește cultura muncii agricole ca “o totalitate a cunoștințelor și abilităților practice de planificare și organizare a bunului proces tehnologic de executare a sarcinii, asigurarea calității muncii, analiza rezultatelor ...” [p. 11].

Analiza cercetărilor ce au avut în vizor problema culturii muncii rezumă la ideea, că cultura muncii este percepută ca fiind constituită din *competențe ce asigură gestionarea rațională a efortului (cognitiv, acțional, operațional, atitudinal) depus în realizarea activității de muncă* (Bucun N., [11], Badâr C. [5], Cerneavski V. [15], Radu Gh.[78,79], Sirian V. [96,97], Stratan V. [99], Иголкина Е.И.[163], Романова Т.В. [207]), ca *important factor organizațional* (Patrașcu D. [64], Бырсану Т. [134], Батышев С.Я. [124], Милерян Е.А. [184]), ca *fiind sistemul capacităților de conducere a activității* (Patrașcu D. [64], Marinescu M. [52,53], Батышев С.Я. [124]), ca ceea ce asigură *perceperea și controlarea activității la locul de muncă* (Badâr C. [5], Gonciaruc S. [45], Patrașcu D. [192], Robu M. [87], Кочетов А.И. [173]) și ca *determinantă a satisfacției de rezultatele obținute* (Stratan V., Cerneavski V. [101], Robu M. [86], Варнакова Е.Д. [136], Иголкина Е.И. [163], Лисовая С.В. [178], Романова Т.В. [207]).

Studiile menționate prezintă interes teoretic pentru cercetarea noastră, însă deoarece au fost efectuate pe diferite dimensiuni ale activității de muncă și ale Educației tehnologice (munca agricolă, munca productivă în ateliere, ocupații extracurriculare etc.) aceasta reduce din semnificația lor din punct de vedere al obiectului nostru de cercetare. Investigațiile menționate nu reflectă direct formarea culturii muncii la elevii din clasele primare, în general, și a celor din școala auxiliară, în particular. Cu toate acestea, cercetările menționate au o importanță conceptuală semnificativă pentru cercetarea noastră.

Formarea culturii muncii trebuie asociată cu dezvoltarea abilităților elevilor și formarea la ei a competențelor, care, pe măsura achiziționării, pot deveni caracteristici rezistente ale personalității. Acestor competențe noi le atribuim așa capacități, cum sunt organizarea activității de muncă; orientarea în sarcina de muncă; planificarea activității, exprimată în elaborarea unui plan rațional, manifestarea disciplinarității, acurateței, preciziei; precum și efectuarea controlului și autocontrolului pentru a obține rezultate bune în activitatea de muncă.

Din aceste considerente, cercetările efectuate de Иголкина Е.И. (2002) [163], Романова Т.В. (2006) [207], în care problema formării culturii muncii la elevii din clasele primare este abordată în cadrul orelor de Educație tehnologică, sunt cele mai justificate și considerate semnificative pentru obiectul nostru de cercetare. Иголкина Е.И. apreciază conceptul „cultura muncii a școlarului mic” drept caracteristică a personalității care reflectă prezența abilităților generale, precum și posedarea unui volum de cunoștințe speciale, abilități practice, formate în procesul activității didactice și de muncă, asigurând posibilitatea autorealizării și autodeterminării în viață și, totodată, devenind bază pentru dezvoltarea înclinațiilor și capacităților individuale ale elevilor [163, p. 31].

Atât Иголкина Е.И., cât și Романова Т.В. identifică trei unități structurale ale culturii muncii: blocul cognitiv (cunoașterea metodelor și tehnicilor de executare a sarcinii); practic-acțional (experiența de efectuare a tehnicilor activității, întruchipate în aptitudini și abilități); blocul emoțional-valoric (atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii). Structurile evidențiate sunt concepute ca niveluri ale procesului de formare a culturii muncii. Modelul elaborat și propus de Иголкина Е.И. reprezintă formarea culturii muncii ca o caracteristică generalizată a nivelului atins de asimilare a cunoștințelor, modurile de organizare a activității și metodele de realizare a sarcinii (blocul cognitiv), capacitatea de a le aplica în practică (blocul acțional-practic), atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul, rezultatele muncii, manifestată prin disciplina de proces (blocul emoțional-valoric) [ibidem, p. 70].

Романова Т.В., studiind problema formării culturii muncii la elevii mici în procesul educației complementare, evidențiază de asemenea trei direcții, doar că pe lângă pregătirea teoretică și practică pentru muncă este identificată și cea creativă. Aceste dimensiuni sunt interconectate și caracterizează integritatea procesului. Astfel, instruirea practică rezidă din pregătirea teoretică, și anume, cunoștințele și abilitățile cu privire la planificarea activității. În același timp, formarea deprinderilor practice în procesul activităților din cadrul educației complementare activează activitatea mentală, ceea ce contribuie la însușirea cu succes a

materialului teoretic. La rândul său, productivitatea, temeinicia însușirii normelor de muncă depinde de gradul de angajament și abordare creativă a activității [207, p. 69].

Reviul și analiza abordărilor privind esența conceptului „cultura muncii” a constatat, că actualmente în conceptul cultura muncii, cu o frecvență diferită, sunt incluse diverse componente, prezența cărora reflectă nivelul de formare a culturii muncii elevilor.

Analiza componentelor culturii muncii, prezentate în Tabelul 1.1., reflectă accepțiunile cercetătorilor care direct s-au preocupat de studiul problemei culturii muncii și formarea ei prin educație. În acest sens, subliniem valoarea acestor optici pentru cercetarea noastră - cultura muncii include în sine componente care nu apar de la sine, ci se formează în procesul educației, bazată pe activitatea copilului la toate etapele dezvoltării sale. Astfel, “formarea culturii muncii este un scop bine determinat al procesului pedagogic” [ibidem, p. 28].

Cultura muncii este tratată nu numai ca rezultatul autorealizării și măiestriei personale, dar, presupune competențe generale de muncă, abilități intelectuale (planificarea, organizarea, autocontrolul activității) și practice, formate sub influența procesului didactic, dirijat și susținut de metodologii adecvate. Reflecțiile cercetătorilor, extrase din investigațiile analizate și prezentate în Tabelul 1.1., oglindesc evident aspectele multiple ale conceptului în discuție.

Analiza punctelor de referință privind componentele culturii muncii denotă, că aceasta prezintă prin sine o caracteristică integrală a personalității care încorporează în sine multiple cunoștințe și capacități – de organizare a locului de muncă și menținerea în ordine, organizarea și planificarea activității, realizarea monitorizării îndeplinirii sarcinii, utilizând tehnici raționale, folosirea documentației tehnologice. Acestea fiind remarcate, cultura muncii se distinge prin următoarele particularități - activitate, formare, calitate, informare, consecutivitate, motivare, atitudine, valoare, reflexive, etapizare.

Prin urmare, cercetătorii, în abordarea cea mai generală, asociază cultura muncii cu organizarea, proiectarea și evaluarea activității de muncă. Axioma tuturor abordărilor culturii muncii este recunoașterea faptului, că ea este un set de capacități, abilități intelectuale (planificarea, organizarea, autocontrolul activității) și practice, care se formează la elevi în procesul activității de învățare în școală, sub îndrumarea și dirijarea cadrului didactic în timpul orelor de Educație tehnologică și munca productivă social-utilă.

Tabelul 1.1. Evaluarea conceptului ”cultura muncii” după componentele constitutive

Cercetători	S.Я. Батышев	П.Р. Атутов	В.А. Поляков	Е. Милерян	В.В. Чебышева	М.З. Акматов	В.П. Струманский	Д.М. Зембинский	М.Н. Скатын	Т.В. Романова	И. Игolkина	И.В. Зельдис	С.В. Журавель	С. Badâr	N. Bucun	M. Robu	D. Patraşcu	M. Marinescu	A. Răileanu	V.Stratan
Componente constitutive																				
Priceperi/deprinderi				+			+				+			+	+		+		+	+
Atitudine								+							+	+			+	
Spirit de echipă		+	+			+	+	+	+											
Raționalitate	+											+		+			+			
Ordine la locul de muncă									+	+	+	+		+	+	+	+	+		+
Lucrul cu uneltele de mână										+					+	+	+			+
Lectura desenelor																+	+			+
Folosirea instrumentelor						+				+		+			+	+	+	+		+
Organizare	+	+	+	+	+				+	+	+		+	+			+			+
Abilități de măsurare	+									+					+		+			+
Controlul	+	+	+	+	+	+	+		+		+		+	+	+	+	+	+		+
Acuratețea										+		+				+		+		+
Tendințe spre calitate	+			+			+		+	+		+	+			+	+			
Disciplina de muncă				+					+								+			
Consecutivitate															+		+			+
Deprinderi de organizare														+	+		+			+
Folosirea docum. tehnice									+	+							+			
Deprinderi san.-igienice																+				+
Securitatea tehnică										+		+			+		+			+
Precizia operațiunilor								+	+			+					+			+
Aspectul estetic	+								+							+				
Abilități de a lucra	+						+			+				+			+			
Obişnuința de rezultate înalte	+					+							+							

Aspectele teoretice și praxiologice ale cercetărilor asupra culturii muncii și a impactului demersului pedagogic în formarea acesteia au stat la baza elaborării Curriculumul Național

Școlar (2010) pentru clasele I-IV. *Educația tehnologică* este o disciplină obligatorie și arie curriculară care încorporează cunoștințe, capacități, atitudini, ce pot fi probate în practică. *Competența de bază a disciplinei Educație tehnologică* este ansamblul/sistemul integrat de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini dobândite de elevi prin învățare și mobilizate în contexte specifice de realizare, adaptate nivelului cognitiv al elevului, în vederea realizării unor probleme cu care acesta se poate confrunta în viața reală [33, p. 147].

Cunoștințele incluse în Educația tehnologică formează trunchiul fundamental al capacităților ce exprimă cultura muncii. Prin urmare, o astfel de orientare a conținutului curricular permite profesorului claselor primare construirea unui sistem adecvat de formare a culturii muncii la elevi. În plus, am constatat, că componentele constitutive ale culturii muncii, necesitatea formării cărora este indicată în Curriculum (elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect, conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat; realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic; evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic), sunt o parte importantă a cercetării noastre și determină perspectiva socială a școlii privind dezvoltarea fiecărui copil, mobilizarea resurselor sale fizice și intelectuale, la toate nivelurile de educație.

1.2. Arhitectura Educației tehnologice din perspectiva culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Activitatea de muncă în cercetările savanților Arcan P., Ciumăgeanu D. [1], Bucun N. [11, 104,131,132], Badâr C. [5], Bârsanu T. [134], Gînu D. [41], Druțu I. [37], Danii A. [152], Gonciaruc S. [45], Onofrei G., Munteanu C. [58], Radu Gh. [78], Sirian V. [96], Stratan V. [99,100], Сечковская Л.Г. [210], Шинкаренко В.А. [232] ș.a. este privită ca o unitate dintre capacitățile fizice și psihice ale omului care se completează și se dezvoltă sub influența învățării. În studiile experimentale autorii menționează, că în procesul învățării au loc schimbări importante în raporturile dintre componentele activității, astfel încât, componentele intelectuale trec pe primul plan și în aceste condiții activitatea de muncă are un caracter conștient și controlat.

De asemenea, cercetările savanților menționați abordează și problema culturii muncii, care indisolubil este legată de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea. Pentru a efectua independent o sarcină de muncă, subliniază cercetătorii, este necesară nu numai însușirea unor deprinderi operaționale de lucru, ci și capacitatea de a realiza unele operații intelectuale solicitate de tehnologia fabricării unui produs (organizarea, planificarea etc.). Asimilarea cunoștințelor și

deprinderilor culturii muncii, concluzionează autorii, constituie un proces complicat și de lungă durată, care se petrece sub dirijarea învățătorului și în condiții organizate.

În sistemul de învățământ special, Educația tehnologică are o importanță primordială pentru corectarea, compensarea și recuperarea deficiențelor în dezvoltarea intelectuală și fizică a elevilor. Munca, în formele ei mai simple, reprezintă activitatea cea mai accesibilă pentru acești copii, astfel că Educația tehnologică își propune formarea la ei atât a atitudinii valoric-atitudinale față de muncă, cât și a competențelor, necesare executării oricărei activități și dobândirea unui anume grad de pregătire profesională [34, p. 4].

Așa cum remarcă Danii A., Racu A., Postolachi E. în lucrarea "Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire" (2002), atât în planul dezvoltării personale, cât și în cel ce vizează viața socială și profesională în ansamblul ei, se poate observa, că Educația tehnologică se conturează ca premisă și rezultat care condiționează atitudinea și conduita elevului cu dizabilități mintale. În procesul Educației tehnologice elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre perceperea elementelor fundamentale ale culturii muncii. În acest scop se impune o opinie conceptuală privind rolul, locul și conținutul Educației tehnologice în modelarea personalității elevului [ibidem, p. 7]

Autorii la elaborarea Curriculum-ului pentru învățământul special - Educația tehnologică (2006) au pus la bază principiile actuale de dezvoltare a învățământului, considerând posibilitățile psihofizice individuale și diferențiate, tabloul clinic și structura defectului elevilor, accentul pe recuperarea lor psihofizică, pregătirea pentru integrarea activă în societate. În această ordine de idei, după cum menționează savantul Rotaru M. (2012), "se urmărește formarea la elevi a intereselor stabile pentru muncă, formarea priceperilor și deprinderilor practice, care asigură adaptarea la instabilele condiții de muncă în societate" [91, p. 61].

Efectul acestui curriculum este vizibil și impunător. Reviul cercetărilor experimentale și a lucrărilor care atestă specificul Educației tehnologice în școala auxiliară demonstrează că în procesul Educației tehnologice elevii însușesc componentele principale ale activității de muncă, fiind orientați spre asimilarea principalelor elemente tehnice fundamentale pentru cultura muncii. Astfel, studiile efectuate de Badâr C. [5], Bârsanu T. [134], Bucun N. [11], Corceac V. [25], Danii A. [152], Gînu D [41], Gonciaruc S. [45], Stratan V. [100] ș.a. argumentează și exprimă o poziție univocă asupra conceptului ce vizează cultura muncii și formarea acesteia.

Savanții susțin, că deprinderile generale de muncă, precum: procedeele de activitate practică și de cunoaștere a materialelor, uneltelor și ustensilelor; normele sanitaro-igienice și regulile de protecție a muncii și tehnicii securității în timpul proceselor tehnologice; regulile de organizare a locului de muncă; procedeele de realizare a sarcinii; planificarea operațiilor și

acțiunilor necesare pentru îndeplinirea sarcinii; analiza și compararea obiectelor/produselor etc. la elevii cu dizabilități parcurg un traseu individual de formare, adaptat vârstei elevului și nivelului cognitiv al acestuia.

Copilul deficient mintal întâmpină mari dificultăți în formarea deprinderilor de muncă atât în perioada școlarizării precum și după. Dificultățile sunt legate de organizarea propriei activități, ritmul, viteza executării, calitatea și cantitatea lucrului efectuat. Diminuarea din punct de vedere cantitativ și calitativ a eficienței muncii produce dificultăți și în procesul integrării socio-profesionale [130, p. 61]. Ca și oricare disciplină școlară, Educația tehnologică rezolvă sarcina dezvoltării multilaterale a copilului cu dizabilități mintale, contribuind considerabil la dezvoltarea fizică și morală a elevului. Sarcina de bază totuși a acestei discipline este de a forma la elevi cunoștințe și deprinderi de muncă, accesibile unei activități concrete [4, p. 199].

Inițierea copiilor cu deficiență mintală în activitatea de muncă a fost recunoscută drept condiție importantă în dezvoltarea generală a elevilor și în pregătirea lor către viața de sine stătătoare, fapt despre care mărturisesc numeroasele investigații (Arcan P., Ciumăgeanu D. [1], Bucun N. [129], Danii A. [152], Ciobanu-Grasu M. [22], Preda V. [71], Racu A. [apud, 212], Stanciu M., Petrescu E. [98], Vâtcă R. [105], Бондарь В.И.[127], Дульнев Г.М. [154], Ковалева Е.А. [170], Мерсиянова Г.Н.[182,183], Мирский С.Л. [186,187,188], Павлова Н.П. [191], Пинский Б.И. [199], Слепович Е.С. [216], Шинкаренко В.А. [231] ș.a.

Educația tehnologică conține un apreciabil potențial de posibilități în procesul de corecție a neajunsurilor elevilor cu dizabilități mintale. Existența unor atare posibilități este confirmată nu numai de practica școlară și de lucrările psiho-pedagogice, dar și de investigațiile fiziologice (Bucun N. [131,132], Nechit R. [54], Шиш Ж.И. [234]) ș.a. care au stabilit experimental îmbunătățirea funcțională a proceselor nervoase corticale la copiii și maturii cu dizabilități mintale sub influența activității de muncă.

Problema dezvoltării copiilor cu dizabilități mintale prin intermediul Educației tehnologice este elucidată în lucrările savanților Bucun N. [104, 131,132], Badâr C. [5], Danii A. [34], Druțu I. [37], Gînu D. [41], Gherguț A. [42], Sima I. [95], Stratan V. [100,218], Шинкаренко В.А. [232,233] ș.a. În studiile efectuate savanții subliniază faptul, că semnificația dezvoltativă a Educației tehnologice a elevilor cu dizabilități mintale este direcționată atât spre deprinderile motore, operaționale, cât și spre sistemele de acțiuni mintale. S-a constatat, că acțiunile mintale se exteriorizează prin diverse capacități: conștientizarea scopurilor acțiunilor de muncă, a se folosi de instrucțiuni (orale și scrise), a proiecta activitatea și a respecta succesiunea etapelor de realizare, a măsura, a marca, a calcula, a-și controla lucrul, inclusiv cu ajutorul instrumentelor, a determina dependențele cauzale în procesul efectuării

articolului (determinarea cauzei rebutului), a prezenta darea de seamă despre lucrul realizat, a efectua controlul ș.a.

Pornind de la teza axiomatică enunțată în Declarația de la Salamanca (1994), privind unicitatea profilului educațional al fiecărui copil, bazat pe particularitățile și necesitățile (cerințele) proprii, dar și impactul evenimentelor socio-culturale din societate, rezultatele cercetărilor în domeniul psihopedagogiei speciale toate au generat inițierea schimbărilor pe toate compartimentele sistemului de educație, inclusiv la capitolul curriculum.

Etapa actuală a Educației tehnologice este influențată de factori, evenimente, procese ce pot fi atribuite atât mediului intern, cât și celui extern. Aceste influențe au impulsionat necesitatea modernizării curriculumului școlar național. Curriculumul modernizat la Educația tehnologică este conceput pentru a răspunde provocărilor de pre-formare profesională a elevilor. Necesitatea aceasta este dictată de introducerea noilor tehnologii în viața societății moderne, schimbarea rapidă a cerințelor de calificare și reducerea, în legătură cu aceasta, a termenului de viață a profesiilor.

Modernizarea curriculumului școlar pentru clasele I-IV-a (2010), la nivelul ariei curriculare "Tehnologii", reprezintă o etapă firească a procesului de dezvoltare curriculară. Curriculumul școlar proiectat și implementat actualmente vizează trecerea de la proiectarea demersului educațional în baza obiectivelor pedagogice la centrarea acestuia pe formarea-dezvoltarea de competențe școlare. Problema care se pune astăzi este înzestrarea fiecărui elev cu un minimum de competențe funcționale, necesare acestuia fie pentru accesarea la o nouă treaptă de învățământ, fie pentru o inserție mai reușită în viața socială [46, p. 4].

Noile realități și perspective sociale au determinat necesitatea formulării finalităților Educației tehnologice nu doar în termeni concreți și pragmatici de obiective, ci, mai ales, din perspectiva nevoilor reale de formare a personalității celui educat [33, p.5]. Reprezentativă pentru științele educației devine și activizarea/intensificarea *didacticii funcționale*. Noile abordări vizează formarea la elevi a unui *sistem de competențe* necesare pentru a asigura optimizarea integrării sociale și, în perspectivă - profesională. Esența Curriculumului bazat pe competențe nu neagă teoria obiectivelor, ci vine să intensifice și să extindă nivelul de cunoaștere.

Revizuirea programelor școlare pentru clasele I-IV-a, la nivelul ariei curriculare "Tehnologii", are în vedere racordarea, încă din învățământul primar, a obiectivelor și a conținuturilor învățării la cerințele formulate pentru educația de bază. Se creează astfel premisele ca, pe parcursul școlarității, toți elevii să dobândească un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini care să le faciliteze viitoarea integrare în viața socială și profesională. Rezultatul este benefic atât pentru individ, cât și pentru societate.

Planurile-cadru de învățământ în vigoare cuprind Educația tehnologică ca disciplină de trunchi comun atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial. Prin urmare proiectarea curriculum-ului acestei discipline impune asigurarea coerenței orizontale și verticale. Prin modificările pe care le aduce noul curriculum, comparativ cu cel anterior, s-a avut în vedere asigurarea corelației între ceea ce au învățat elevii în clasele I -IV, abilități practice, și ceea ce se urmărește prin noile programe școlare de Educație tehnologică pentru clasele a V-a - VIII-a. S-a mai avut în vedere faptul că Educația tehnologică, având caracter interdisciplinar, asigură potențialul productiv al elevilor prin valorificarea capacităților fiecăruia în contextul întregului areal cultural.

Concepția didactică a disciplinei *Educația tehnologică* reflectă procesul formării deprinderilor de a produce obiecte simple și utile în viața de zi cu zi, pune în valoare și sugerează elevilor multiple posibilități de integrare în diverse medii socio-culturale. Caracterul activităților educaționale specifice disciplinei, contribuie la formarea unei personalități capabile de a se adapta la condiții de viață mereu în schimbare.

Structura modulară a curriculumului asigură flexibilitate, dinamică, abordare diferențiată în timp a modulelor și, totodată, permite a lua în considerație interesele elevilor și specificul localității unde se află școala, ceea ce oferă un grad înalt de responsabilitate și autonomie instituțiilor de învățământ în selectarea conținuturilor de instruire.

Cu referire la tema cercetării noastre, menționăm că Curriculumul modernizat permite abordarea procesului de formare a culturii muncii într-un mod nou. Ținem să explicăm, că formarea tehnologică a elevilor a existat dintotdeauna, deși termenul în sine „tehnologii“ a fost rar utilizat în programele anterioare de studii și literatura relevantă. În același timp, orice program de Educație tehnologică pentru clasele primare includea obiectivul de formare la elevi a tehnicilor și tehnologiilor de prelucrare a materialelor, folosirea instrumentelor, ceea ce denotă formarea componentelor culturii muncii.

În cadrul curriculumului revizuit, tehnologiile au caracter generic, universal, ele pot fi atribuite oricărei activități umane, reprezentate în modulele preconizate. Această justificare a formării tehnologice a elevilor din ciclul primar introduce unele ajustări în evaluarea tradițională a formării culturii muncii. Cercetările noastre arată, că prelucrarea diverselor materiale include procedee tehnologice identice, cum ar fi marcarea, tăierea, asamblarea ș.a. Considerate fiind metode generalizate de prelucrare a materialelor, curriculumul prevede aplicarea acestora în următoarele module: Arta culinară și sănătatea, Arta acului (Cusutul și brodatul tradițional), Croșetarea, Sărbători calendaristice, Modelarea artistică din lut, Tricotarea, Activități agricole. Prin urmare, profesorul trebuie să planifice formarea culturii muncii concentrându-se asupra

integrării proceselor tehnologice pe orice arie modulară - Lucrul cu plastilina, Lucrul cu hârtia și cartonul, Lucrul cu materiale din natură, Lucrul cu fire și materiale textile, Munca de îngrijire a plantelor.

Această abordare a structurii Educației tehnologice permite a selecta acele componente ale culturii muncii, care pot fi formate prin acest curriculum, și anume: aplicarea corectă a tehnicilor de lucru cu materiale diverse, întocmirea unui plan de lucru în vederea obținerii unui produs, selectarea materialelor și a ustensilelor în funcție de scopul urmărit, respectarea etapelor de realizare în confecționarea unor produse simple, aprecierea unui produs în funcție de diferite criterii, respectarea normelor sanitaro-igienice și protecția muncii.

Analizând curriculumul modernizat, am ajuns la concluzia, că există, fără îndoială, în conținutul Educației tehnologice indicații referitoare la formarea culturii muncii în clasele primare. Avantajele incontestabile ale curriculumului, în conformitate cu studiul nostru, țin de intenția formării la elevi a reprezentărilor generale despre procesul de muncă, planificarea lucrărilor, organizarea locului de muncă, alegerea corectă și corespunzătoare a materialelor și metodelor de prelucrare potrivită a acestora, adică sunt valorificate acele cunoștințe și capacități care sunt componente integrante ale culturii muncii.

Este important să accentuăm, că organizarea și desfășurarea procesului educațional pentru copiii cu dizabilități mintale implică adaptarea curriculară. Un curriculum adaptat nu este unul nou, nici alternativ, este același curriculum general, dar *adaptat* la potențialul individual specific al copiilor cu cerințe educaționale speciale [46, p. 23]. Considerarea particularităților cognitive a elevilor și a celor de vârstă ajută să se adapteze conținuturile curriculumului în așa mod ca să fie accesibile pentru a fi însușite, pentru a înlătura diferite bariere de învățare cu care se confruntă elevii, pentru a elabora un curriculum individualizat. De aici, este necesară adaptarea conținutului, a formelor de organizare și a metodelor la posibilitățile elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru proprii fiecărui elev în parte [80].

Adaptarea curriculară se poate realiza prin eliminare, substituie sau adăugare de conținuturi în concordanță cu obiectivele și finalitățile Educației tehnologice, propuse și înaintate învățământului special. Adaptarea curriculară a ariei ”Tehnologii” pentru elevii cu dizabilități mintale vizează conținutului informațional, ce urmează a fi însușit în fiecare modul în parte. Totodată, crește numărul de activități practice, în care urmează să fie inclus elevul cu deficiență mintală, în scopul recuperării acestuia.

Munca și programul pedagogic adaptat pentru elevii cu dizabilități mintale constă în stabilirea conținuturilor și competențelor de bază ale Educației tehnologice, corelate cu conținuturile componentelor curriculumului național și cu posibilitățile elevului cu cerințe

educaționale speciale din perspectiva finalităților procesului de adaptare și de integrare școlară și socială a acestuia [46, p. 23]. Lucru simplu de înțeles, dar dificil de pus în practică. Obiectivele didactice și conținuturile de învățare, care urmează să fie parcurse la orele de Educație tehnologică de către fiecare copil, se stabilesc de către profesorul specialist la clasă. Principalul factor de acțiune și de coordonare a realizării programului pedagogic adaptat devine identificarea, evaluarea și reprogramarea periodică a conținuturilor învățării pentru fiecare elev sau grup de elevi, precum și a evidenția – traseul individual de educație.

Astfel, în planul adaptării curriculare pentru elevii cu deficiență, are loc o mișcare în sensuri diferite față de curriculum-ul general pentru elevii valizi. Pe de o parte curriculum-ul se restrânge, iar pe de altă parte se amplifică prin introducerea unor activități practice, destinate compensării și recuperării stării de deficiență [32].

În concluzie, adaptarea ariei curriculare ”Tehnologii” din curriculumul școlar în vederea formării culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară s-a realizat prin:

- ✓ adaptarea conținuturilor având în vedere atât aspectul cantitativ, cât și aspectul calitativ, planurile și proiectele fiind adaptate la potențialul de învățare al elevilor, selectarea obiectivelor și derularea unor activități de recuperare și remediere școlară și socială etc.
- ✓ adaptarea proceselor didactice având în vedere mărimea și gradul de dificultate al sarcinii, metodele de predare (metode de învățare prin cooperare, metode activ participative, jocul didactic), materialul didactic (intuitiv), timpul de lucru alocat, nivelul de sprijin și asistență;
- ✓ adaptarea mediului de învățare fizic, psihologic și social;
- ✓ adaptarea procesului de evaluare, având în vedere ca finalitate dezvoltarea unor capacități individuale ce se pot exprima prin diverse produse.

Modalitatea de evaluare a activității de muncă și a produselor obținute se adaptează în funcție de potențialul individual al elevului și vizează identificarea progresului realizat de elev, luând ca punct de plecare rezultatele evaluării inițiale. Aceste rezultate conduc la selectarea obiectivelor, conținuturilor și a activităților de învățare de mai departe la orele de Educație tehnologică.

Practica școlii ajutătoare și rezultatele cercetării demonstrează, că marea majoritate a elevilor deficienți mintal din clasele primare, în general, pot însuși cunoștințe și forma abilități ale culturii muncii, doar că procesul formării decurge mult mai lent și diferit decât la elevii dezvoltați normal.

1.3. Particularitățile psiho-pedagogice ale formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Studierea literaturii de specialitate a evidențiat existența în teoria și practica psihopedagogiei speciale a bunei și suficiente experiențe în ce privește Educația tehnologică a elevilor școlilor auxiliare. În lucrările multor savanți: Bucun N. [11, 129, 130], Badâr C. [5], Bârsanu T. [134], Gonciaruc S. [45], Gînu D. [41], Danii A. [152], Verza E. [106], Выготский Л.С. [137,138], Дульнев Г.М. [154], Ковалева Е.А. [169,170], Мирский С.Л. [188], Пинский Б.И. [201,202], Stratan V. [218], Турчинская К.М. [222], Фомичев С. И. [226] ș.a. problema dezvoltării copiilor deficienți mintal prin intermediul activității de muncă este pe larg elucidată.

O atitudine principială referitor la problema activității de muncă a copiilor cu dificultăți în dezvoltarea fizică și intelectuală a avut-o renumitul savant rus Выготский Л.С. [138]. Autorul postulează ideea, că activitatea de muncă a copiilor, în majoritatea cazurilor, se studia în afara procesului de dezvoltare, cercetată fiind prioritar din punct de vedere al adaptării operațiilor de muncă la o vârstă sau alta. Выготский Л.С. [139] pledează pentru perceperea activității de muncă drept parte organică a sistemului dezvoltativ a copilului în ciclul general de dezvoltare a acestuia. După părerea autorului, excluderea acestor persoane din sfera de producție înseamnă evidențierea și agravarea neajunsurilor în dezvoltare, pe când pregătirea și inserția lor în munca social-utilă contribuie la compensarea neajunsurilor. Printr-o astfel de interpretare a problemei munca devine un mijloc de educație socială și drept una din sarcinile importante ale instruirii și educației copiilor cu dizabilități.

Teoria “zonei proximei dezvoltări” a lui Vîgotski L.S. (1971) este corelată conceptului de învățare și viziunea pe care autorul o oferă asupra învățării. Dacă la Piaget învățarea este direct dependentă de dezvoltarea intelectuală, Vîgotski L.S. susține însă un raport invers de cauzalitate. El afirmă, că învățarea este condiția dezvoltării [apud, 93]. Acest lucru înseamnă, că posibilitățile de învățare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. Întotdeauna va exista un spațiu potențial de progres în care capacitățile individuale vor putea fi depășite dacă sunt îndeplinite anumite condiții. Atingerea „zonei proximei dezvoltări” conduce la rezultate pozitive, aceasta fiind posibil numai în interrelația nemijlocită a copilului cu cei din jur, adulții fiind mediatori între copil și sarcinile pe care acesta trebuie să le rezolve [107, p. 318]. Acest potențial de învățare în interacțiunea socială dintre „expert” și „novice”, menționează Sălăvăstru D., definește unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski L.S., cel de *zonă a proximei dezvoltări* [92, p. 47]. *Zona proximei dezvoltări* ne ajută să

cunoaștem pașii pe care copilul îi va parcurge în dinamica învățării, ținând cont nu doar de rezultatele deja obținute, ci și pe cele în curs de achiziție.

Dacă nivelul prezent de dezvoltare indică acele funcții mintale care sunt deja funcționale, *zona proximei dezvoltări* indică acele funcții care sunt în proces de dezvoltare, respectiv potențialul real al copilului. Cu cât această zonă este mai largă, cu atât capacitățile și potențialul respectivului copil sunt mai dezvoltate [72, p. 5].

Zona proximei dezvoltări prezintă diferențe semnificative la copiii cu dizabilități, în funcție de tipul, gradul, complexitatea și dinamica disfuncțiilor cognitive. Relațiile dintre cursul dezvoltării cognitive și posibilitățile de învățare nu pot fi înțelese decât prin luarea în seamă a nivelurilor de dezvoltare la care elevul poate să se ridice - în raport cu potențialitățile “zonei dezvoltării proxime”-, sub conducerea profesorilor, care le pot veni în ajutor cu indicații, exemple, demonstrații etc. Ceea ce copilul reușește să-și apropie “astăzi” cu ajutorul adultului, devine “mâine” eveniment al activității proprii, independente, de sine stătătoare, și, implicit, câștig al dezvoltării psihice [107, p. 311-312].

Cercetând particularitățile activității cognitive a copiilor cu dizabilități mintale Arcan P., Ciumăgeanu D. (1990) [1]; Predescu M. (1994) [73], Шиф Ж.И. (1980) [234], Петрова В.Г. (1968) [195], Лубовский В.И. (1978) [179], Слепович Е.С., Полякова А.М. (2012) [216] depistează devieri considerabile de la normă, fapt care nu poate să nu se răsfrângă asupra activității de muncă a acestora. Autorii relevă, că anume de nivelul dezvoltării proceselor cognitive depinde formarea capacităților de orientare în sarcina de muncă, organizarea și proiectarea acțiunilor de muncă, controlul și corectarea acțiunilor îndeplinite.

Cercetările efectuate de Bodorin C. [6], Onofrei G., Munteanu C. [58], Lungu-Nicolae S. [2,50], Druțu I. [37], Гозова А.П. [147, 148], Переслени Л.И [194] ș.a. remarcă un șir de particularități ale percepției elevilor cu dizabilități și, în special, a celor cu dizabilități mintale: lentoare, limitare, nediferențiere, fapt ce frânează orientarea în activitatea de muncă, îndeplinirea acțiunilor și operațiilor separate în baza orientării prealabile. Autorii certifică percepția insuficient analitică a acestei categorii de elevi, ceea ce duce la îndeplinirea acțiunilor de muncă fără o evidentă a legăturilor și relațiilor spațiale dintre detalii, fără stabilirea preventivă a ordinii și a consecutivității acțiunilor.

O altă particularitate, nu mai puțin importantă, de care depinde desfășurarea activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale, este nivelul dezvoltării fizice. Investigațiile efectuate de Bucun N. [11,129], Fărcaș V. și Fărcaș G. [39], Vâtcă R. [105] constată la elevii cu dizabilități mintale un șir de indici fiziometrici diminuați. Autorii menționează, că acești elevi obosesc

repede, au nedezvoltată orientarea în spațiu și timp, toate acestea reducând din eficiența muncii îndeplinite.

Eficiența activității este asigurată preponderent de capacitatea de muncă [4, p. 203]. Savanții Bucun N. [129], Sima I. [95], Preda V. [70,71], Olărescu V. [57], Вайнруб Е.М., Плешкановская Г.М. [135] ș.a., au constatat rezistența diminuată a elevilor cu dizabilități comparativ cu elevii de aceeași vârstă normal dezvoltați, ceea ce se răsfrânge asupra productivității muncii lor, fiind de doua-trei ori mai mică decât la elevii școlii generale. Cercetând starea funcțională a organismului în procesul activității de muncă a elevilor cu devieri ale auzului, Bucun N. [131,132] menționează, că capacitatea de muncă intelectuală este condiționată atât de factorii dezvoltării psihofizice, cât și de organizarea activității. De asemenea, autorul subliniază necesitatea abordării atitudinii diferențiate față de elevi în procesul Educației tehnologice.

Cercetarea efectuată de Badâr C. constată, că capacitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale depinde de un șir de factori și este instabilă [5, p. 36-38]. Unele studii au determinat diminuarea la acești elevi a rezistenței la eforturi fizice (Cernic E.S.) [apud 5], precum și nedezvoltarea motricității (Robanescu A. [84,85], Sirian V. [97]. Турчинская К.М. [222] menționează, că capacitatea de muncă scăzută este tipică copiilor deficienți mintal, manifestându-se prin surmenaj și extenuare rapidă în cazul îndeplinirii eforturilor la lecțiile de Educație tehnologică.

Efectuând diferențierea elevilor deficienți mintal din clasele primare în procesul Educației tehnologice, Gînu D. [41] relevă faptul, că particularitățile capacității de muncă sunt determinate de tipul activității nervoase superioare și de particularitățile psihomotrice. Autoarea ne demonstrează existența corelației dintre dinamica capacității de muncă și gradul de dezvoltare a psihomotricității, nivelul de dezvoltare a abilităților de programare, de organizare și de control.

Мирский С.Л. [187] susține, că capacitatea de muncă este un fenomen complex, polifactorial care ține de activitate în general și se manifestă în diversele ei aspecte. Autorul demonstrează, că nivelul capacității de muncă stă la baza diferențierii elevilor cu dizabilități mintale și, totodată, este un indice important al aplicării principiului individualizării educației și instruirii.

Raileanu A. (1998) cercetând formarea culturii muncii la elevii cu deficiențe psihofizice reiterează că situația devine mult mai complicată în cazul formării în una din profesii, care necesită cunoștințe și aptitudini minime specifice și o cultură înaltă de pregătire. Acești copii nu se pot integra în societate fără a avea o cultură a muncii, exprimată în performanțe de planificare, organizare și control – fundamente ale intensificării Educației tehnologice [82, p. 196].

În cadrul Educației tehnologice, subliniază Батышев С.Я., elevii dobândesc cunoștințe, priceperi și deprinderi generale de muncă. Autorul menționează, că deprinderile generale de muncă, cum este planificarea, controlul/autocontrolul, măsurarea, organizarea locului de muncă, coordonarea mișcărilor, efectuarea de calcule constituie fundamentul formării profesionale ulterioare [124, p. 17-26].

Милерян Е.А. a determinat deprinderile generale de muncă drept calități de personalitate importante pentru fiecare profesie și permit realizarea scopului prin utilizarea rațională a metodelor, mijloacelor și procedeele de îndeplinire a sarcinii. Autorul consideră, că priceperea de a planifica, organiza și controla activitatea de muncă se referă la categoria priceperilor dificile atât prin procesul de formare, cât și aplicarea lor conștientă. De asemenea, Милерян Е.А. [184] evidențiază cele mai importante deprinderi generale de muncă - constructiv-tehnice (de orientare/organizare), organizațional-tehnologice (de proiectare) și operațional-evaluative (de control), sau referindu-ne nemijlocit la activitatea de muncă, acestea sunt: orientarea în sarcina de muncă, planificarea prealabilă a realizării însărcinării, îndeplinirea autocontrolului.

Tipologizarea deprinderilor generale de muncă, în categorii calitativ diferite, corespunde univoc etapelor de realizare a sarcinii de muncă. Reprezentativ este faptul, că această combinație se referă la o relație de interdependență reciprocă, stabilindu-se și ca componente ale competenței cultura muncii. Aria de conținut a noțiunii de competența culturii muncii include următoarele elemente de bază: pregătirea instrumentelor și locului de muncă; menținerea ordinii în procesul muncii; folosirea rațională a materialelor, a efortului și timpului de muncă; respectarea normelor tehnicii securității, proiectarea consecutivității acțiunilor/operațiilor de muncă, divizarea obligațiunilor în doi sau în echipă, evaluarea corectitudinii mersului realizării sarcinii.

Investigațiile privind problema Educației tehnologice în școala auxiliară vin să confirme temeiul afirmației, că îndeplinirea sarcinii de muncă implică prezența la copii a mai multor deprinderi practice, cum sunt: orientarea în sarcina de muncă; planificarea anticipată a activității de muncă; efectuarea controlului/autocontrolului curent și final (Gînu D. [41]; Badâr C. [5]; Sirian V. [96]; Stratan V. [99]; Билевич Е.А. [125]; Павлова Н.П. [191]; Пинский Б.И. [199]; Шинкаренко В.А. [232,233] ș.a.). Relevăm faptul, că în funcție de problema cercetată, se identifică corelarea demersului științific cu curriculum-ul pentru Educația tehnologică și favorizarea formării componentelor (cunoștințe, capacități, atitudini) care facilitează, în ansamblu, să dezvolte la elevi competența culturii muncii.

Capacitățile organizatorice sunt interpretate ca o metodă comprimată de cunoștințe, noțiuni și reproducere verbalizată a normelor de lucru. Organizarea corectă a muncii anticipează

orientarea în sarcina de muncă (analiza modelului și a condițiilor necesare de realizare), aceasta având o puternică influență asupra deprinderilor de muncă, iar, în ultimă instanță, este condiția cea mai importantă în efectuarea reușită a activității [5, p. 99-100].

Stratan V., cercetând particularitățile formării acțiunilor de orientare și organizare a activității de muncă la elevii claselor primare din școala auxiliară, remarcă lipsa deprinderilor de a organiza locul de muncă și a menține ordinea pe tot parcursul lucrului, a determina condițiile necesare și suficiente pentru realizarea sarcinii. Caracteristică s-a constatat și neputința elevilor de a efectua analiza modelului prezentat, a determina particularitățile constructiv-tehnice. Nediferențierea imaginii formate a modelului impune schimbări în organizarea și planificarea acțiunilor de muncă, ele devenind superficiale, unilaterale, cu un număr limitat de operații, neglijând aspectele esențiale ale etapelor de lucru [218, p. 84].

De asemenea, autorul a demonstrat, că elevii cu dizabilități mintale întâmpină dificultăți nu numai în procesul de organizare a muncii, dar și în alcătuirea planului de lucru ce urmează a fi îndeplinit; prezentarea orală a raportului despre etapele de efectuare a sarcinii, fapt ce ține de dereglarea funcției reglatorii a vorbirii; a se ghida de instrucțiuni, modele intuitive, desene, schițe și fișe tehnologice în procesul de proiectare a activității de muncă. Pornind de la perspectiva profesională și socială a Educației tehnologice, Stratan V. concluzionează, că fără un demers didactic special, cu modificări în demersul educațional (asistare și dirijare) de activizare eficientă a formării deprinderilor generale de muncă, acestea nu se vor contura în structura activității de muncă a copiilor cu dizabilități mintale. Semnificația dezvoltativă în aspectul organizării muncii în clasele primare o au activitățile practice, jocurile didactice, exercițiile, atitudinea diferențiată [100, p. 55].

Cercetarea fundamentelor psihopedagogice ale Educației tehnologice în școala ajutătoare a demonstrat, că organizarea activității de muncă este influențată în mare măsură de particularitățile psihofizice specifice a elevilor: insuficiența coordonării și nesiguranța mișcărilor, menținerea dificilă a echilibrului static și dinamic, viteza scăzută a efectuării anumitor mișcări și a ritmului general al activității, însușirea lentă a deprinderilor motore [5, p. 102]. De altfel, cercetarea efectuată de Rusnac V. [89] vine să completeze și confirme această teză, analizând dereglările scrierii la elevii cu nedevelopare globală de limbaj.

Primele dificultăți, ce apar la elevii cu dizabilități mintale în procesul muncii asupra unui produs sunt legate de insuficiența orientării anticipate în însărcinare, care, după părerea savantului Галперин П.Я., constituie principala acțiune la elevii normal dezvoltati [141, p. 248]. Totodată, cercetările întreprinse de Сухарева Г.Е. au subliniat că “la copiii oligofreni lipsește năzuința impetuoasă de a cunoaște lumea înconjurătoare” [221, p. 26]. Așa cum remarcă studiile

efectuate de Halip I., Răileanu M. I, Ciubotariu E. (2010) [47], Preda V. (2010) [70], Nechit R. (2012) [54] ș.a. curiozitatea, activitatea de orientare sunt slab dezvoltate la copiii cu cerințe educaționale speciale.

Planificarea acțiunilor este o componentă importantă, o etapă de bază ce determină eficiența oricărei activități umane. În aspect psihologic programarea constituie o activitate rațională, reglată de conștientizarea rezultatului așteptat, procesul îndreptat spre alegerea căilor, mijloacelor, procedeele și acțiunilor succesive, ce urmărește realizarea scopului scontat. Perceperea scopului, înțelegerea sarcinilor este garanția succesului oricărei activități [191, p. 8]. În acest sens, planificarea este determinată de conținutul și particularitățile specifice ale activității de muncă. În aspect general ea presupune orientarea prealabilă în însărcinare, evidențierea particularităților specifice ale materialului și a operațiilor, stabilirea anumitor legături și atitudini, consecutivitatea acțiunilor. Orice plan necesită flexibilitate în realizarea sa, evidența schimbărilor ce au loc în procesul îndeplinirii [121].

Mecanismele psihologice ale procesului de programare/planificare, analizate în numeroase investigații, demonstrează complexitatea acestui proces psihic, care include procese intelectuale, volitive și emotive. De aici se poate remarca, că planificarea activității de muncă de către elevii cu dizabilități mintale se caracterizează printr-un șir de particularități specifice [5, p. 89].

Elevii cu dizabilități mintale nu știu să anticipeze verbal acțiunile practice (Popovici D.-V. [69], Любовский В.И. [179], Билевич Е.А. [125], Stratan V. [100]), nu conștientizează ordinea acțiunilor ce au sau vor avea loc (Еременко И.Г. [155], Шинкаренко В.А. [233], Badâr C. [5]), denotă neconștientizarea autocontrolului în sporirea calității lucrului (Мирский С.Л. [189], Пинский Б.И. [201], Badâr C. [5], Gînu D. [41]). Practic, elevii tind spre îndeplinirea însărcinării, însă o fac inconștient, fără a manifesta efort intelectual, fapt relatat în cercetările din domeniul oligofrenopedagogiei, remarcând slaba dezvoltare a procesului de anticipare la ei. Neajunsurile activității de orientare și, prin urmare, și a planificării activității sunt condiționate de insuficiența formării procedeele necesare pentru o activitate cu un scop bine determinat (Выготский Л.С. [138], Карвялис В.Ю. [165,166], Букун Н.И. [129], Radu Gh. [78]).

Drept particularitate distinctivă a dezvoltării capacității de planificare la elevii cu dizabilități mintale este faptul, că aceasta se formează în legătură directă cu dezvoltarea independenței acțiunilor. Independența depinde, mai întâi de toate, de capacitatea de organizare rațională a muncii, de orientarea în sarcină (înțelegerea însărcinării, formarea închipuirilor despre construcția, forma, dimensiunile detaliilor și a obiectului confecționat, materialul utilizat ș.a.), de programarea realizării și controlul îndeplinirii ei, de aplicarea deprinderilor de calcul, măsurare și marcare, de folosirea experienței acumulate, de stabilirea legăturilor de cauză și efect în

procesul muncii (Badâr C. [5]; Danii A. [152]; Gînu D. [41]; Stratan V. [99]; Бондарь В.И. [127]; Сечковская Л.Г. [210]; Шинкаренко В. А. [231] etc.). Cercetările efectuate remarcă nivelul scăzut al independenței, apreciate drept particularitate caracteristică și, totodată, ca neajuns al activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale.

Cercetarea efectuată de Gînu D. vine să concretizeze, că nede dezvoltarea capacităților de muncă și nivelul de independentă scăzut caracterizează activitatea de muncă a elevului cu dizabilități mintale, atribuind activității un caracter reflector, imitativ. De cele mai dese ori acțiunile se execută independent numai la indicația nemijlocită a învățătorului sau în baza imitării, deoarece le este dificilă înțelegerea independentă a consecutivității acțiunilor [41, p. 85].

Ca și orice activitate intelectuală, planificarea este direct dependentă de dezvoltarea vorbirii. Cercetările savanților Popovici D.-V. [69], Билевич Е.А. [125], Выготский Л.С. [138], Дульнев Г.М. [154], Лубовский В.И. [179], Петрова В.Г., Белякова И.В. [196] ș.a. au constatat, că elevilor cu dizabilități mintale le este caracteristică nede dezvoltarea legăturilor între activitatea intuitiv-practică și cea verbală. Aceasta se manifestă nu numai în incapacitatea de a reproduce instrucțiunea verbală, a se conduce de varianta ei desfășurată, care conține indicații asupra îndeplinirii unui număr de operații, dar și în calitatea redusă a dării de seamă verbale despre lucrul îndeplinit.

Мирский С.Л. [186] a remarcat faptul, că neajunsurile planificării se explică prin capacitatea redusă de a acționa în plan intern (a construi cu ajutorul imaginației modele dinamice ale obiectului în schimbare), să reamplaseze în gând poziția și forma obiectului. Neajunsurile procesului de orientare în sarcina primită și a planificării îndeplinirii acesteia, subliniază Badâr C. generează formarea unei închipuiri parțiale, incomplete a rezultatelor finale și a celor intermediare ale muncii. În conștiința elevilor nu se formează imaginea suficient de clară a etalonului, verificând cu care și-ar putea controla activitatea [5, p. 92-93].

Autocontrolul activității de muncă a elevilor cu dizabilități mintale are un caracter specific și corespunde cu particularitățile dezvoltării lor psihologice. Problema autocontrolului copiilor cu dizabilități mintale a fost elucidată în lucrările multor defectologi din Rusia: Дульнев Г.М. [154], Пинский Б.И. [198], Ковалева Е.А. [170], Мирский С.Л. [187]; România: Radu Gh. [78], Golu M. [44], Ionescu S. [48], Păunescu C. [65]; Republica Moldova: Badâr C. [5], Bucun N. [133], Goncearuc S. [45], Gînu D. [41], etc. Autorii menționează, că deprinderile de autocontrol se înfăptuiesc cu participarea nemijlocită a proceselor complexe ale gândirii: analiza, comparația, sinteza, aprecierea ș.a.

O condiție importantă în realizarea cu succes a acțiunilor de control/autocontrol în procesul muncii este evaluarea sistematică a rezultatului obținut cu scopul de a înlătura greșelile comise,

iar în caz de necesitate de a introduce anumite schimbări, corectări în activitatea îndeplinită. Cercetările arată, că elevul cu dizabilități mintale rareori corectează greșeala fără o indicație specială din partea învățătorului (Мирский С.Л. [188]; Пинский Б.И. [199,200]; Badâr C. [5]; S. Goncearuc [45]).

Dificultățile întâmpinate de către elevii cu dizabilități mintale în procesul efectuării acțiunilor de control/autocontrol sunt în mare parte condiționate de nedezvoltarea motricității. Sirian V. (1990) [96], Radu I. [81], Nechit R. (2012) [54], studiind educația psihomotrică ca activitate de prevenire a tulburărilor și ameliorare a performanțelor în executarea unor operații practice de către copiii cu cerințe educaționale speciale, susțin că neajunsurile dezvoltării sferei motore se fac resimțite în procesul reglării și corectării mișcărilor în mersul îndeplinirii acțiunilor manuale. Controlul mișcărilor este dificil în aria mai multor parametri: coordonare, direcție, ritm, viteză, amplitudine, forță, tempo ș.a.

Goncearuc S. din datele observărilor asupra acțiunilor efectuate de elevi la lecțiile de Educație tehnologică, constată nivelul extrem de nedezvoltat al autocontrolului kinestezic. Instabilitatea capacității de muncă intelectuală și oboseala rapidă nu pot să nu influențeze într-o formă sau alta asupra desfășurării autocontrolului la copiii cu dizabilități [45, p. 16].

Analiza literaturii permite să concluzionăm, că activitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale este un proces specific, astfel că, „cunoscând particularitățile lor precum și faptul că aceștia se prezintă mai bine în condițiile de muncă, decât în condițiile școlare, ca urmare a unei motivații mai puternice și mai adecvate, menționează Sima I., școlii îi revine sarcina de a organiza activitatea în raport cu problemele specifice ale copiilor cu cerințe educaționale speciale pentru a le asigura nivelul de cunoștințe, priceperi și deprinderi care să permită acestora integrarea în activitatea productivă, în viața socială” [95, p. 14].

Ca un concept integrator, cultura muncii, dar mai ales formarea ei, pretinde la cunoașterea variabilității individual-tipologice a copiilor cu cerințe educaționale speciale, a particularităților deprinderilor generale de muncă, pe de o parte, și a particularităților sistemului nervos, capacității de muncă, motoricii, pe de altă parte, ceea ce oferă posibilitatea creării condițiilor favorabile de dezvoltare diferențiată și contribuie la sporirea eficienței Educației tehnologice. Astfel evaluată, cultura muncii, constituie o condiție optimă în adaptarea și integrarea socio-profesională a elevilor cu dizabilități mintale [4, p. 203].

Dezvoltarea insuficientă a proceselor psihice, nivelul scăzut al formării deprinderilor generale de muncă, particularitățile de elaborare și motivare a activității sunt doar unele din cauze care conduc la necesitatea implementării în Educația tehnologică a unei acțiuni

educaționale speciale, fără de care pentru ei nu este posibilă realizarea optimă a procesului de formare a culturii muncii [15, p. 322].

1.4. Analiza metodologico-descriptivă a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Urmare logică a investigațiilor științifice în domeniul psihopedagogiei speciale, cercetările efectuate de Bucun N. (2011) [10], Bucun N., Danii A. (1992) [11], Badâr C. (1998) [5], Corceac V. (1994, 1999) [24, 25], Бырсану Т.П. (1991) [134], Cerneavski V. (2015, 2017) [15,21], Gînu D. (1995) [41], Gonciaruc S. (1993) [45], Racu A., Danii A. (2007) [74], Racu A., Verza E., Racu S. (2012) [77], Stratan V., Cerneavski V. (2016) [101], Stratan V. (1994, 2006) [99,100] subsumează rezultatele cercetărilor vizate și argumentează caracterul decisiv al formării CCM pentru succesul integrării socio-profesionale a elevilor cu DM.

Analiza literaturii privind problemele culturii muncii, componentele constitutive importante, impactul asupra realizării activității de muncă a permis formularea ideii că determinarea culturii muncii a cunoscut un nivel de interes din ce în ce mai sporit, și, totodată, constatăm faptul că cele trei aspecte (cognitiv, operațional și atitudinal), relevate în abordarea elementelor constitutive ale noțiunii de competență, se regăsesc și în structura complexă a competenței cultura muncii a elevului cu dizabilități mintale care, spre deosebire de cultura muncii a elevului normal, include în conținutul său și alte constructe specifice.

De altfel, lucrările numeroșilor specialiști atrag atenția asupra faptului că competența este rezultanta însumării într-un ansamblu integrat al capacităților, cunoștințelor și atitudinilor exersate adecvat în diferite situații, prin mobilizarea motivată și reorganizarea resurselor interne și externe, în vederea soluționării eficiente a unei situații dificile. Competența reprezintă o integralitate imanentă a achizițiilor subiectului (cunoștințe, capacități, atitudini) și care, implicit, se află într-o relație de interdependență și, din moment ce personalitatea își propune să atingă un anumit scop, se manifestă prin influențe reciproce.

Aria pe care o circumscrie această investigație este *cultura muncii specifică* grupului de elevi mici al școlii auxiliare, cu particularizări în cazul formării competenței cultura muncii la orele de Educație tehnologică. De asemenea, diversitatea viziunilor privind elementele culturii muncii, dar și disponibilitățile potențiale ale elevului mic cu DM, ne limitează la asemenea componente ale conceptului în discuție, cum sunt: dimensiunea cognitivă, dimensiunea operațională și dimensiunea atitudinală (emoțională), fără a ignora că există și alte aspecte legate de cultura muncii (mod de comunicare etc.), dar care ies din cadrul limitat fixat pentru acest studiu.

Suntem conștienți, că nici cele mai restrictive considerații de ordin didactic nu pot forța ipoteza disjunției între componentele de mai sus și că ipoteza cea mai fertilă este aceea care presupune că aceste componente se suprapun și efectul sinergetic al suprapunerii lor este mai important decât “aria” efectivă de suprapunere (figura 1.1.). Astfel, sinergia/asocierea componentelor se justifică prin desfășurarea activității simultane, coordonate în vederea obținerii unui rezultat calitativ.

Efectul sinergetic al suprapunerii celor trei componente ale culturii muncii este explicat perfect de principiul *noutății prin combinație*: transmiterea și formarea de cunoștințe generale despre muncă, procedee, operații aparține dimensiunii cognitive. Exercițiul antrenării, utilizării și aplicării acestor cunoștințe face parte din dimensiunea operațională. Continuarea și finalizarea scopului stabilit depinde de satisfacția și plăcerea resimțite de către elev în mersul executării sarcinii de muncă (dimensiunea atitudinală). Formarea atitudinii valoric-emoționale față de cunoștințe, procedee și rezultatele activității, conjugate cu instrucțiunile de comunicare verbală, reprezintă soluția optimă pentru continuarea activității preconizate. Elementul de noutate prin combinație îl reprezintă apariția unei practici educaționale (cultivarea simțului valoric-atitudinal), în care se regăsesc dimensiunea cognitivă și cea operațională.

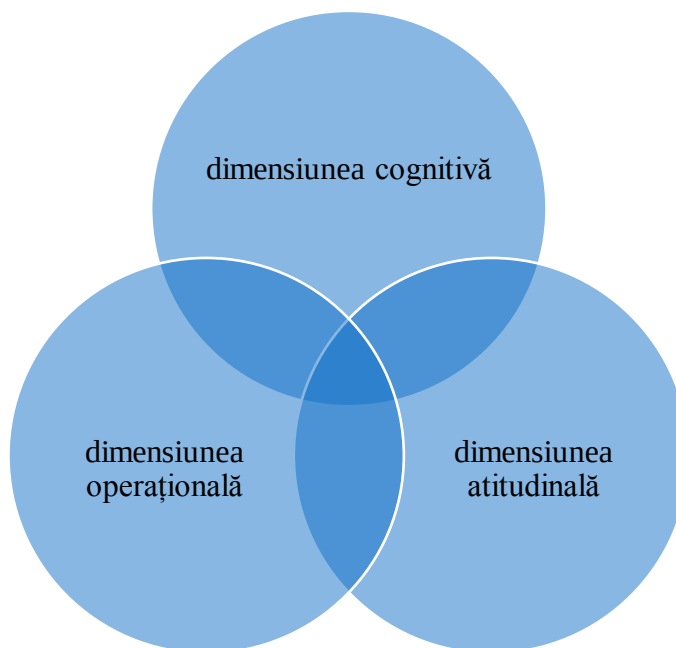


Fig. 1.1. Suprapunerea componentelor culturii muncii

Cele remarcate pot fi rezumate în accepțiunea noastră potrivit căreia cultura muncii este rezultanta procesului de formare a cunoștințelor și capacităților complexe, cum sunt:

- ✓ organizarea locului de muncă și menținerea în ordine;
- ✓ planificarea activității de muncă pe baza cunoștințelor și indicațiilor profesorului;

- ✓ efectuarea sarcinii corect și eficient, îngrijit, folosind rațional timpul, ameliorând procedeele de muncă prin depășirea dificultăților în muncă;
- ✓ monitorizarea/controlul și evaluarea activității, utilizarea instrumentelor de măsurare;
- ✓ utilizarea în activitate a documentației tehnice: desene, fișe intuitive și tehnologice;
- ✓ utilizarea instrumentelor de muncă, utilizarea rațională și economică a materialelor.

Orientarea emoțional-valorică a procesului instructiv-educativ la lecțiile de Educație tehnologică asigură unitatea gândurilor și sentimentelor la nivelul asimilării experienței de muncă. Invocarea opiniilor personale ale copilului, implicarea activă la toate formele de activitate, crearea situațiilor problematizate în procesul aplicării metodelor ludice de educație contribuie la formarea motivației pozitive a elevilor la lecțiile de Educație tehnologică. În consecință, dezvoltarea la elevi a motivelor conectate la conținutul lecțiilor de Educație tehnologică și exprimate prin atitudinea pozitivă față de acestea, permite a construi prognoști favorabile ale succesului elevilor în activitățile de învățare și dezvoltarea personalității în ansamblu.

În acest sens, cultura muncii cuprinde următoarele componente:

- ✓ cunoștințe generale despre muncă, procedee și tehnici de lucru;
- ✓ cultura organizatoric-acțională, intelectuală, de comunicare și motivațională;
- ✓ atitudinea față de disciplina de studii, realitatea înconjurătoare.

Esența culturii muncii o percepem ca nivel actual de:

- ✓ cunoștințe despre modalitățile de organizare a activității de muncă și metodele de realizare a sarcinii,
- ✓ capacitate de a le aplica în practică,
- ✓ atitudine față de condițiile, procesul, rezultatele muncii, manifestată în procesul disciplinei de muncă.

De aici, competența culturii muncii constituie capacitatea/abilitatea de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre elementele: a ști, a ști să faci și a ști să fii, a ști să trăiești laolaltă. Aceste elemente se regăsesc în structura competenței sub aspect de: cunoștințe (care permit „a ști”), capacități („a face”), și atitudini („a fi”, „a ști să trăiești laolaltă”) [9]. Astfel, competența ar fi „o rezultată a celor trei elemente: cunoștințe, (knowledge), capacități (skills), atitudini (attitude)” [12, p. 25].

Corespunzător acestui conținut, identificăm trei paradigme ale competenței culturii muncii: *paradigma cognitivă* care conține cunoștințe despre metodele și tehnicile de muncă; *paradigma praxiologică* care exprimă experiența de realizare a activității, încorporată în capacități;

paradigma atitudinală care include atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii (figura 1.2.).

Astfel, generalizând reflecțiile teoretice ce denotă contribuțiile cercetătorilor la elementele comune prin care se descrie o competență, am concluzionat că acestea desemnează existența unui ansamblu de resurse (capacități, priceperi, deprinderi, obișnuințe, abilități, aptitudini, atitudini) pe care subiectul trebuie să le mobilizeze pentru a rezolva situația.

Coordonatele acestui model, reprezentat din cele trei paradigme pot fi definite prin conținuturi, activități și cuvinte-cheie. De asemenea, paradigmele menționate pot fi, într-o oarecare măsură, considerate etape/faze ale procesului consecvent de formare a culturii muncii. Or, cunoștințele formate sunt presupuziție pentru formarea experiențelor în activitate. Fără cunoștințe și abilități practice nu poate fi formată o atitudine adecvată față de activitate, iar de la gradul acestei atitudini depinde temeinicia asimilării cunoștințelor și rezultatul muncii.

Întrebarea care ne-am pus-o - există o ierarhie a componentelor culturii muncii specifice elevilor cu dizabilități mintale?

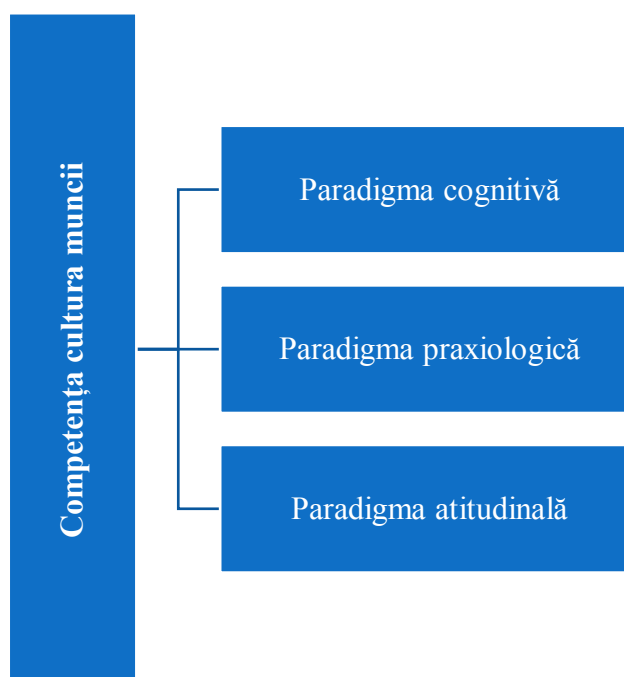


Fig. 1.2. Model de abordare a conceptului ”competența cultura muncii”

Judecând după frecvența elementelor cheie din fiecare paradigmă, s-ar putea naște tentația unei ierarhii bazate pe acest criteriu. Dar, fiecare element ocupă (deține) o pondere diferită în interiorul componente respective; unele elemente se regăsesc în mai multe componente; în funcție de natura obiectivului trasat (familiarizare, antrenare/exersare, control/autocontrol etc.) elementele capătă conținuturi și extensii diferite. Așadar, o astfel de ierarhie ar fi formală. Ar

putea exista și alte *relații de ordine* decât o ierarhie formală. Aici, răspunsul poate fi, cu mai mult temei, afirmativ.

Surprindem existența unei interlegături dialectice dintre procesul de formare a culturii muncii și autorealizarea personalității: sporirea nivelului culturii muncii este un indice al gradului de realizare a posibilităților potențiale, iar pe de altă parte, asimilarea și îndeplinirea normelor unei activități raționale, altfel spus a culturii muncii, contribuie la autorealizarea de mai departe a persoanei. Иголкина Е.И. în studiul consacrat culturii muncii elevilor mici a concluzionat, că cultura muncii ”permite să se obțină mai multe rezultate înalte de muncă; în același timp, satisfacția realizărilor obținute stimulează autorealizarea persoanei în domeniul ales de activitate, conduce la autoperfecționarea de mai departe” [163, p. 35].

Conștientizăm faptul, că procesul de formare a culturii muncii este unul de durată și complexitate. Debutul lui are loc în preșcolaritate, continuă în clasele primare și se finalizează în etapa ulterioară a învățării. Plenitudinea acestui proces este fundamentată în primii ani de școală. Munca elevului mic, după cum indică Gînu D. [41], Stratan V. [100], Атытов П. Р. [122], Кочетов А. И. [174], Романова Т.В. [207], Иголкина Е.И. [163] ș.a. este rezultatul activității sale nemijlocite care se manifestă în timpul jocului, educației, activităților social-utile.

Cercetările consacrate dezvoltării personalității în aceste perioade de vârstă ([126], [197], [206], [158] ș.a.) menționează, că în perioada școlarității mici copilul poate dobândi abilități de muncă. Elevul mic devine capabil să perceapă cultura muncii ca un complex de capacități practice și intelectuale (organizare, planificare, monitorizare, control, evaluare etc.). Or, cultura muncii apare ca factor al autorealizării elevului și treapta primară ocupă un loc deosebit în procesul de formare al competenței culturii muncii.

Este cert, că succesul formării culturii muncii la școlarii mici în cadrul orelor de Educație tehnologică depinde considerabil, dacă nu definitiv, de pregătirea profesională a cadrelor didactice (teoretică și practică în domeniul didacticii speciale în cazul cercetării noastre) pentru a aborda această problemă. Această teză e continuu promovată de marii pedagogi și cercetători din domeniul psihopedagogiei speciale naționale și internaționale, motiv pentru care asigurarea metodologică a pedagogilor implicați în sistemul învățământului special prinde contur de prioritate și condiție obligatorie, necesară realizării procesului de formare a culturii muncii la elevii mici cu DM.

Competența cultura muncii este tratată ca un set de cunoștințe, capacități/abilități generale de muncă, intelectuale și practice formate metodologic sub îndrumarea și dirijarea cadrului didactic. În scopul determinării structurii și conținutului competenței culturii muncii, percepută ca o entitate integră și complexă în curs de dezvoltare și formare, și a pătrunde în esența sa

pedagogică, a fost identificată, pe lângă cele trei paradigme, și paradigma metodologică a formării culturii muncii.

În intenția de reconceptualizare a culturii muncii am luat ca temei viziunea cercetătorilor din Rusia (Зарецкая И.И. [159], Романова Т.В. [207]), de altfel remarcată și în studiile savanților din Moldova (Bucun N. [130], Badâr C. [5], Corceac V. [25], Danii A., Racu A. [34], Stratan V., Racu I. [102]) care susține că, deoarece gradul de formare a culturii muncii la școlarii mici în mare măsură depinde de pregătirea cadrelor didactice pentru a aborda această problemă, a fost evidențiat blocul asigurării metodologice a pedagogilor implicați în acest sistem, indicate fiind metodele și formele de sporire a culturii muncii la școlarii mici [207, p. 69]. De aici autorul concluzionează, că formarea culturii muncii la elevii mici reprezintă un model construit din patru blocuri interdependente: pregătirea teoretică, practică, creativă, eficacitatea cărora este determinată de blocul asigurării metodologice a pedagogilor din educația complementară [ibidem, p. 69].

Descifrarea semnificației conceptului luat în discuție, dar și abordarea sistemică și complexă a culturii muncii implică analiza structurală și funcțională a paradigmelor de formare a entității vizate, debutând cu determinarea conținuturilor ce reclamă *paradigma metodologică*. Educația tehnologică vizează postularea și împlinirea unui scop. Finalitatea acțiunii formative în Educația tehnologică, sub aspect teoretic, practic și metodologic este ”ghidată, orientată și reglată de un sistem de valorieducaționale ... ” [30, p. 42], actorul principal fiind profesorul. Dacă există o superioritate a cadrului didactic față de educat, aceasta constă în faptul, că primul este pe deplin conștient asupra finalităților, pe când al doilea întrezărește confuz scopul și aspiră spre el în mod inconștient [116, p. 311]. Potrivit opiniei Reboul O. ”activitatea de a... predă, de a forma se explică mai puțin prin *pentru că* și mai mult prin *pentru ca*” [117, p. 138].

În situația în care ne propunem formarea componentelor culturii muncii la elevii mici din școala auxiliară, ne-am sprijinit și pe opinia susținută de Bucun N. [104], Gînu D. [41], Stratan V. [99], Rotaru M. [90] ș.a., care fundamentează necesitatea elaborării și aplicării în Educația tehnologică a unui sistem de metode și tehnici speciale cu caracter de corecție, orientat spre recuperarea neajunsurilor în dezvoltarea psihică și intelectuală a copiilor, întemeiat pe principiile dezamorsării mecanismelor de bază ale cunoașterii elevilor, ceea ce deosebește paradigma metodologică și apreciază calitatea activității didactice în școala auxiliară.

La finele analizei lucrărilor științifice cu privire la tema abordată putem afirma cu certitudine că cultura muncii la elevii cu dizabilități mintale a fost insuficient studiată și că dezvoltarea tehnologiilor și metodologiilor moderne de instruire în școala auxiliară creează premise reale de aplicare a acestora în procesul instructiv-educativ. Reieșind din cele expuse suntem motivați să

inițiem următoarea **problemă de cercetare**: determinarea și valorificarea conținutului didactic și metodologic de formare a culturii muncii la elevii cu DM din perspectiva formării competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă pe exemplul disciplinei Educația tehnologică în clasele primare a școlii auxiliare.

Scopul cercetării constă în identificarea condițiilor psihopedagogice de optimizare a formării culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare prin elaborarea unui model pedagogic experimental, implementat în cadrul orelor de Educație tehnologică.

În corespundere cu problema enunțată și scopul trasat ne propunem următoarele **obiective ale cercetării**:

1. Studiul teoretic al ofertelor potențial furnizate de domeniul științele Educației din perspectiva culturii muncii.
2. Argumentarea imperativului de formare a culturii muncii în arealul didactic al învățământului general și special.
3. Identificarea specificului formării componentelor culturii muncii elevilor cu DM din clasele primare a școlii auxiliare.
4. Cercetarea practicii de formare a culturii muncii pe exemplul disciplinei Educația tehnologică din perspectiva formării competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă.
5. Explorarea opticilor didactice pentru implementarea unui model didactic de formare a culturii muncii și identificarea ansamblului de condiții psihopedagogice, necesare și suficiente formării culturii muncii pe exemplul disciplinei Educația tehnologică în școala auxiliară.
6. Elaborarea și prezentarea versiunilor de autor ale noțiunii de cultura muncii și competența culturii muncii, condiții psihopedagogice.
7. Argumentarea experimentală a eficienței Modelului pedagogic de formare a culturii muncii (MPFCM), elaborat în concepție proprie, implementat și validat în practica educațională a școlii auxiliare la orele de Educație tehnologică cu elevii din clasele primare.

1.5. Concluzii la capitolul I

Studiul literaturii psiho-pedagogice ne-a condus la stabilirea următoarelor concluzii:

1. Analiza lucrărilor științifice și practice a demonstrat angajamentul cercetătorilor și practicienilor pentru problema formării culturii muncii în rândul tinerei generații. Cultura muncii

pătrunde în toate sferele de activitate umană și este un concept complex, reprezentând un set de cunoștințe și capacități, necesare fiecărei profesii, activități. Manifestarea culturii muncii mărturisește că toate componentele ei au devenit o caracteristică integrantă a personalității și ferm s-au stabilit în regulile de conduită în cadrul activității.

2. Generalizând varietatea punctelor de vedere cu privire la esența conceptului „cultura muncii“, am constatat că *cultura muncii* reprezintă competența persoanei, condiționată de contextul activității, care necesită activarea motivată a unui ansamblu structurat de cunoștințe, capacități, atitudini aflate în relație de interdependență și influență reciprocă din moment ce se propune atingerea eficiență a scopului.

3. Extinderea noțiunii de cultura muncii și, în special, a celei de *cultura muncii a elevului cu dizabilități mintale* se datorează necesității de modernizare a curriculei pentru clasele primare și posedarea de către elevi a *competențelor de bază ale disciplinei Educația tehnologică* pentru dezvoltarea capacităților individuale și eficientizarea integrării socio-profesionale.

4. Concepută ca o entitate integră și complexă în curs de formare, *cultura muncii*, în accepțiunea noastră, reprezintă *competența* reflectată printr-un nivel atins al: *cunoștințelor*, necesare pentru a efectua orice sarcină de muncă; *capacității de a planifica* și desfășura activitățile; *capacității de a controla* calitatea lucrului și a analiza rezultatele obținute; *capacității de a verbaliza* acțiunile legate de efectuarea sarcinii de muncă; *capacității de a manifesta satisfacția*, atitudinea valoric-emoțională față de procesul și rezultatele muncii.

5. Astfel, a fost formulat conceptul de *competența culturii muncii* (CCM) ca o *totalitate de cunoștințe, capacități și atitudini*, aplicate la realizarea sarcinii de muncă, constituită din:

- *dimensiunea cognitivă* „a învăța să știi”, care implică un sistem de cunoștințe ce permit elevului a manifesta capacitatea de a aplica cunoștințele, adaptându-le la situații variate;
- *dimensiunea praxiologică* „a ști să faci”, ce solicită integrarea cunoștințelor și capacităților în procesul de rezolvare a sarcinilor de muncă, demonstrând anumite abilități practice și personale;
- *dimensiunea atitudinală* „a ști să fii” și a „ști să trăiești laolaltă”, care solicită motivații în procesul realizării sarcinii de muncă, punerea în valoare a propriei persoane, cât și a altora, acceptând oportunitatea de a se realiza atât în grup, cât și individual.

6. CCM devine inherentă activității de educație și formare. Ea se formează prin conținuturile de învățământ, în procesul activităților didactice sub îndrumarea și dirijarea cadrului didactic și presupune însușirea de către elevi a unor anumite componente cu caracter cognitiv-acțional și nu o însușire răzlețită de cunoștințe. Ea întrunește un set de caracteristici integre de aplicare a

cunoștințelor, capacităților și atitudinilor în raport cu anumite sarcini.

7. Din considerentul că Educația tehnologică nu este o disciplină cu efecte pe termen scurt, ci are efecte cu un pronunțat caracter prospectiv socio-profesional, CCM este rezultanta procesului de formare pe etape a componentelor culturii muncii.

8. Analiza curriculumului școlar permite să concluzionăm, că formarea CCM se înscrie în direcțiile de modernizare și eficientizare a lecțiilor de Educație tehnologică din învățământul special printr-o activitate pedagogică bine organizată.

2. STUDIUL CONDIȚIILOR PSIHOPEDAGOGICE DE FORMARE A CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE

2.1. Scenariul și derularea experimentului pedagogic

Cercetarea experimentală a cuprins evaluarea și determinarea la elevii claselor primare din școala auxiliară a nivelului inițial de formare a culturii muncii.

În procesul de cercetare, pentru a surprinde caracteristicile esențiale ale nivelului de formare a culturii muncii și a condițiilor necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevii cu DM, s-a recurs la aplicarea unei *metodologii*, vizând modul de investigare a realității, determinarea dinamicii fenomenului în cauză. În acest scop a fost elaborat un program al cercetării, funcția metodologică a căruia a constat în determinarea problemei științifice propuse, formularea obiectivelor cercetării, stabilirea datelor inițiale referitoare la problema studiată, precum și a metodelor și tehnicilor de cercetare. În continuare vom reprezenta tabelar etapele de organizare și desfășurare a investigației (Figura 2.1.).



Fig. 2.1. Etapele cercetării experimentale

Prima etapă cuprinde *stabilirea obiectivelor cercetării*, nivelul de început în desfășurarea metodologiei, în care s-a sesizat necesitatea formării culturii muncii la elevi, a componentelor acesteia pentru a spori calitatea organizării și executării activității de muncă.

Selectarea metodelor de cercetare reflectă recoltarea datelor și a informațiilor. Pornind de la obiectul investigației, pentru evaluarea fenomenului au fost utilizate diverse metode și tehnici de cercetare. Am considerat oportun să aplicăm un set de metode de genul, *teoretice*: metoda bibliografică - documentarea științifică, cercetarea teoretică a tezelor, ideilor,

conceptelor; generalizarea teoretică; analiza comparativă; *socio-pedagogice*: observarea, conversația, anchetarea, analiza produselor activității elevilor, experimentul pedagogic (de constatare, de formare și de control); *practice*: analiza cantitativă și calitativă a datelor cercetării; *metode statistice* - prelucrarea și interpretarea statistică a datelor colectate din punct de vedere: cantitativ, calitativ, grafic.

Cea mai dificilă și laborioasă etapă în cazul acestui studiu a fost *culegerea datelor și informațiilor*. Ea s-a desfășurat pe un eșantion format din 52 de respondenți, dintre care 36 elevi din clasele a IV-a și 16 profesori de clasele primare. Alegerea la această cercetare a elevilor din clasele primare nu este aliatoare. Procesul de formare a culturii muncii este unul de durată și complexitate. Debutul lui are loc în preșcolaritate, continuă în clasele primare și se finalizează în etapa ulterioară a învățării. După Badâr C. [5], Corceac V. [24], Gînu D. [41], Gonciaruc S. [45], Stratan V. [100], Агудов П. Р. [122], Романова Т. В. [207], Иголкина Е.И. [163] plenitudinea acestui proces este fundamentată în primii ani de școală. Cultura muncii apare ca factor al autorealizării elevului și treapta primară ocupă un loc deosebit în procesul de formare a culturii muncii.

Studiile cercetătorilor susțin, că vârsta școlară mică este sensibilă la dezvoltarea organismului și personalității copilului prin antrenarea sistematică și consecventă a psihomotricității, a funcțiilor mentale (atenție voluntară, memorie, imaginație etc.) printr-o activitate pedagogică bine organizată.

Analiza și interpretarea rezultatelor s-a realizat atât cantitativ, cât și textual. Aspectul cantitativ este prelucrat în programul Microsoft Excel după cum urmează: centralizarea datelor și prezentarea informațiilor acestora sub formă de figuri și calculul tradițional al variabilelor prin metode matematice și statistice, prezentarea concluziilor obținute la itemii reprezentativi.

Elaborarea de recomandări a servit ca final al acestui studiu prin generalizarea rezultatelor, destinate pentru cadrele didactice din școlile auxiliare, axate pe formarea la elevi a competențelor necesare organizării și executării activității de muncă, determinarea tehnologiilor, eficiente pedagogic, adaptate curricular și adoptate pentru formarea la elevii claselor primare a componentelor culturii muncii.

Investigația pornește de la unitatea teoretică și cea empirică. Identificarea faptelor și asigurarea obiectivității științifice pot fi realizate numai în baza unui eșantion reprezentativ. Pentru a asigura calitatea și veridicitatea informației constatate, s-a urmărit ca eșantionul construit să fie reprezentativ pentru populația (elevii claselor primare a școlii auxiliare) din care a fost extras, astfel, încât cercetarea lui să ofere date valide despre populația de bază, inclusă în studiu.

Pentru asigurarea reprezentativității s-au respectat atât procedurile specifice de eșantionare, care au asigurat extensia necesară (cu cât va fi mai mare, cu atât va putea fi mai reprezentativă), cât și compoziția acestuia (eșantionul trebuie să reproducă structura populației de bază).

În baza analizei literaturii metodologice și a bunelor practici privind Educația tehnologică în școala auxiliară, am constatat că cultura muncii reflectă următoarele componente: cunoștințe și capacități generale despre regulile de organizare și metodele de executare a activității de muncă (paradigma cognitivă); aplicarea capacităților formate (paradigma acțional-praxiologică) și manifestarea atitudinii emoțional-valorice față de condițiile, procesul și rezultatele muncii (paradigma emoțional-valorică).

Componentele culturii muncii delimitează coordonatele cercetării la nivelul scopului, obiectivelor și a instrumentelor de evaluare utilizate. Metodologia cercetării include experimentul pedagogic, observația directă și sistematică și evaluarea nivelului de formare a componentelor culturii muncii la elevii participanți prin intermediul probelor practice și verbale, toate extrase din curriculumul disciplinar Educația tehnologică și adaptate particularităților dezvoltării psihofizice ale elevilor. Metodologia s-a axat pe unitatea dintre nivelurile teoretic și empiric, unitatea dintre înțelegere și explicație, unitatea dintre cantitativ și calitativ, unitatea dintre judecățile constatative și cele evaluative.

Studiul de față a avut ca scop investigarea nivelului de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare și identificarea condițiilor psihopedagogice, necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii acestora.

Justificarea teoretică a problemei studiate a conturat următoarele obiective ale cercetării experimentale:

- 1) a determina nivelul de formare a componentelor culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare a școlii auxiliare;
- 2) a identifica nivelul de formare a cunoștințelor și capacităților organizatorice, apreciate drept componente importante ale culturii muncii;
- 3) a determina la elevi nivelul de formare a capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare) ca indicatori importanți ai formării culturii muncii;
- 4) a determina gradul de pregătire teoretică, practică și metodologică a profesorilor din clasele primare pentru a participa la formarea componentelor culturii muncii.

Aceste prevederi au fost testate în mersul cercetării experimentale și realizate în cadrul procesului de învățământ la Educația tehnologică cu elevii de clasele primare a școlii-internat

auxiliară nr. 5 și școlii auxiliare nr.7 din mun. Chișinău, precum și școala-internat auxiliară din s. Grinăuți-Moldova, r-l Ocnița și școala-internat auxiliară Bulboaca, r-l Anenii Noi.

Cercetarea exploratorie s-a desfășurat pe o perioadă de 2 ani (2013-2015). Participanții la studiu au fost evaluați înainte de aplicarea modelului de formare a culturii muncii (începutul anului de studii 2013-2014), după (sf. anului de studii 2013-2014) și la un follow-up de 3 luni după încheierea studiului (anul de studii 2014-2015).

În cercetare s-a pretins a organiza și desfășura activitățile experimentale în cadrul lecțiilor de Educație tehnologică din clasele primare cu respectarea cerințelor curriculum-ului aprobat de Ministerul Educației al Republicii Moldova (2010) și a adaptărilor curriculare pentru aria "Tehnologii".

Etapa exploratorie a cercetării a inclus două faze - faza de constatare și faza formativă, ambele vin în sprijinul unor constatări și afirmații realizate în Capitolul I. Totodată, cele două investigații întreprinse vin în sprijinul ideilor la care am ajuns ca urmare a consultării literaturii de specialitate și anume:

1. Conturarea și conceptualizarea culturii muncii.
2. Identificarea paradigmei culturii muncii.
3. Existența unor condiții psihopedagogice care stau la baza formării culturii muncii la elevii din clasele primare.

Faza constativă a cuprins realizarea etapei de diagnosticare la elevii din clasele a IV-a a nivelului de formare a culturii muncii, precum și a condițiilor de formare a CM, înainte de a organiza experimentul de formare. Formarea culturii muncii a derulat prin aplicarea Modelului pedagogic de formare a CM în faza de formare. Pentru faza retest a fost preconizată validarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii.

O atenție deosebită a fost acordată etapei de constatare. De la datele brute, obținute la etapa de constatare, într-o mare măsură depinde valabilitatea rezultatelor experimentului. La această etapă au participat 36 de elevi din clasele a IV-a a școlilor menționate, repartizați în patru grupuri de cercetare (GC-1, GC-2, GC-3 și GC-4). Experimentul de constatare ne-a permis să evaluăm la elevii, absolvenți ai claselor primare, nivelul de formare a capacităților generale de muncă, apreciate drept fundament al culturii muncii ulterioare: capacitățile de organizare și cele de proiectare (constructive) a activității de muncă. Totodată, am constatat gradul de pregătire teoretică, practică și metodologică a profesorilor din clasele primare din aceste școli (în număr de 16 persoane), pentru a participa la formarea componentelor culturii muncii.

Pentru a efectua experimentul formativ s-au creat patru grupuri de elevi: trei grupuri experimentale și unul de control. Repartizarea grupurilor de elevi este reflectată în tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Repartizarea grupurilor de elevi (experimentul de formare)

Clasa	Școala auxiliară	Nr. de elevi	Grup experimental	Grup de control
IV	Grinăuți-Moldova, Ocnita	9	GE-1	
IV	Nr. 7, Chișinău	8	GE-2	
IV	Nr. 5, Chișinău	11	GE-3	
IV	Șc. Bulboaca, Anenii Noi	8		GC
Total elevi		36	28	8

Activitatea didactică în grupurile experimentale se realiza respectând condițiile psihopedagogice prestabilite. În primul grup experimental (GE-1) s-a verificat prima condiție psihopedagogică - activitatea conjugată prin interacțiunea subiect-subiect (profesor-elev); în al doilea grup experimental (GE-2), simultan cu prima condiție psihopedagogică, s-a testat și a doua condiție psihopedagogică - orientarea elevilor în dezvoltarea abilităților sale generale și individuale; în al treilea grup experimental (GE-3) s-a aprobat eficacitatea întregului set de condiții psihopedagogice menționate mai sus, completând cele două cu a treia condiție - dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă. În grupul de control (GC) instruirea nu a fost axată într-un mod special pe una dintre condițiile selectate, cu toate că formarea culturii muncii se desfășura la lecții în conformitate cu sistemul elaborat.

Primul obiectiv al etapei de constatare a inclus evaluarea la elevi a nivelului de formare a cunoștințelor și capacităților organizatorice, apreciate drept componente importante ale culturii muncii. Din grupul de cunoștințe organizatorice și capacități am investigat următoarele componente: pregătirea locului de muncă, respectarea regulilor de securitate, siguranță și igienă la locul de muncă, selectarea rațională a materialelor și a instrumentelor, utilizarea rațională a materialelor necesare.

Cea de a doua direcție a experimentului de constatare a cuprins identificarea nivelului de formare a capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare) care sunt unul dintre cei mai importanți indicatori ai formării culturii muncii. În grupul de capacități constructive am inclus următoarele componente: planificarea prealabilă a acțiunilor de muncă, analiza modelului și a condițiilor de muncă, măsurarea și marcarea detaliilor, efectuarea operațiilor tehnologice de bază.

Testarea nivelului de formare a unor deprinderi se efectua prin aplicarea însărcinărilor practice, special elaborate pentru cercetarea experimentală, dar corespundente cu cerințele curriculumului și adaptărilor curriculare. Celelalte se verificau paralel, în timpul îndeplinirii

sarcinilor de muncă care solicitau aplicarea lor. Astfel, pe parcursul derulării studiului s-a realizat testarea periodică a culturii muncii elevilor, după cum urmează:

- *Evaluare inițială*– s-a realizat anterior implementării Modelului de formare a culturii muncii.
- *Evaluare de progres* – s-a realizat la începutul fiecărui modul, după o perioadă de recapitulare/reactualizare a cunoștințelor anterioare. Rezultatele au fost înregistrate în cadrul fișelor de protocol a inventarului de competențe deschis pentru fiecare elev în parte. Rezultatele evaluării de progres au fost înregistrate în cadrul raportului de evaluare de progres în termeni de *progres*, *stagnare*, *regres* pentru ariile de dezvoltare cognitivă, acțional-practică și emoțional-valorică.
- *Evaluarea finală* s-a realizat la sfârșitul aplicării Modelului pedagogic de formare a culturii muncii.
- *Evaluarea la distanță a rezultatelor (follow-up)* – s-a realizat la o distanță de 3 luni de la realizarea evaluării finale. Spre deosebire de evaluările de progres, care s-au realizat după o perioadă de reactualizare a cunoștințelor, evaluarea finală *follow-up* s-a realizat la întoarcerea din vacanță a elevilor, fără a beneficia de perioada de reactualizare a cunoștințelor. Testarea s-a realizat atât prin intermediul probelor practice aplicate la etapa de constatare a nivelului de formare a CM, cât și prin intermediul unor probe practice, extrase din curriculumul ”Educația tehnologică” cărora le-au fost aduse adaptări curriculare în modul de realizare. Datele au fost înregistrate în cadrul fișelor de protocol.

2.2. Experimentul de constatare: investigarea nivelului de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare

2.2.1. Nivelul de formare a capacităților organizatorice

Analiza problemei culturii muncii la elevii cu DM în literatura psiho-pedagogică justifică organizarea și desfășurarea programului experimental de formare la elevii din clasele primare a culturii muncii.

Formarea culturii muncii este asociată cu dezvoltarea capacităților la elevi și formarea la ei a competențelor, care, pe măsura achiziționării, pot deveni caracteristici rezistente ale personalității. Acestor competențe noi le atribuim așa capacități, cum sunt organizarea activității de muncă; planificarea activității, exprimată în elaborarea unui plan rațional, manifestarea disciplinarității, acurateței, preciziei; precum și efectuarea controlului și autocontrolului pentru a obține rezultate bune în activitatea de muncă.

Pentru stabilirea nivelului de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare (clasa a IV-a) a școlii auxiliare, a fost declanșată cercetarea pedagogică de constatare, având ca scop perspectiva de implementare experimentală a Modelului pedagogic de formare a CM.

Experimentul de constatare a cercetării a pretins să determine nivelul de formare a culturii muncii la elevii care absolvesc clasele primare (36 de elevi) din școlile auxiliare din Chișinău, Grinăuți-Moldova, r-l Ocnîța și Bulboaca, r-l Anenii Noi.

Tabelul 2.2. Repartizarea elevilor în grupuri de cercetare (experimentul de constatare)

Școala auxiliară	Clasa	Nr. elevi	Grup de cercetare
Grinăuți-Moldova, Ocnîța	IV	9	GC-1
Nr. 7, Chișinău	IV	8	GC-2
Nr. 5, Chișinău	IV	11	GC-3
Bulboaca, Anenii Noi	IV	8	GC-4
Total elevi		36	

În statistică există mai multe metode pentru estimarea deosebirilor/asemănarilor dintre două eșantioane unde „eșantionul reprezintă o submulțime a populației statistice avute în vedere [23, p.148]. Analiza datelor nominale (calitative) cu ajutorul Testului U Mann-Whitney distinge dacă există diferențe semnificative între distribuția teoretică (expectată) și distribuția reală (observată) obținută.

Indicatori ai culturii muncii au fost selectate cele două grupuri de capacități fundamentale (după Милерян Е.А. [184]) – capacitățile organizatorice (de orientare) și constructiv-tehnologice (de proiectare). Determinarea nivelului de formare a acestor capacități la elevii cu DM s-a realizat prin aplicarea probelor practice de efectuare de către elevi a unor produse/modele, adaptate curriculumului de Educație tehnologică, clasa a IV-a a școlii auxiliare. Toate probele practice includeau setul de cunoștințe, capacități și atitudini derivate din curriculumul disciplinar.

Totodată, la etapa constatativă s-a evaluat și nivelul pregătirii metodologice a pedagogilor care activează în aceste clase către activitatea de formare la elevi a culturii muncii.

Acestea fiind menționate, experimentul pedagogic de constatare a inclus două direcții:

1. Prima direcție prevedea determinarea nivelului de formare la elevii din clasele primare a capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice, ca componente de bază ale culturii muncii;
2. A doua cuprindea diagnosticarea nivelului de formare teoretică și praxiologică a pedagogilor pentru a realiza programul experimental de formare la elevi a CM.

Diagnosticarea nivelului de formare la elevi a capacităților organizatorice s-a realizat evaluând următorii indicatori: pregătirea corectă a locului de muncă, respectarea regulilor/cerințelor securității și igiena muncii, selectarea adecvată a instrumentelor și materialelor necesare, utilizarea rațională a materialelor. Evaluarea capacităților constructiv-tehnologice, de asemenea, a fost realizată prin determinarea nivelului de achiziție a următorilor indicatori: analiza modelului și a condițiilor necesare de muncă, planificarea prealabilă a activității de muncă, măsurarea și marcarea cu ajutorul instrumentelor, efectuarea operațiilor tehnologice de bază (plierea, asamblarea, îndoirea etc.).

Înainte de a determina nivelul formării capacităților organizatorice, noi am stabilit pe cât de formată este la elevi necesitatea de a pregăti locul de muncă înainte de activitate ca unul din aspectele de bază ale culturii muncii și dacă simt ei această necesitate. În acest scop am inițiat o discuție cu fiecare elev în care i-am întrebat cu ce începe, de obicei, îndeplinirea sarcinii de muncă:

1. cu efectuarea marcajului pe materialul necesar;
2. cu executarea măsurărilor;
3. cu selectarea și distribuirea instrumentelor și accesoriilor la locul de muncă;
4. cu examinarea și lectura fișei tehnologice instructive;
5. cu evaluarea calității îndeplinirii modelului;
6. cu asamblarea tuturor detaliilor;
7. cu decuparea pieselor necesare.

Din numărul total de participanți la conversație nu toți copiii simt necesitatea de a pregăti locul de muncă înainte de activitate. Răspunsul corect (al treilea) au remarcat 6 elevi sau 16,7%, pe când 83,3% nu au manifestat nevoia de organizare a locului de muncă. Majoritatea din respondenți nu simt necesitatea pregătirii locului de muncă în prealabil. Acest indice în unele clase era și mai ridicat, fapt ce ne-a permis să concluzionăm, că la majoritatea elevilor nu este dezvoltată necesitatea organizării prealabile a locului de muncă.

Rezultatele observațiilor asupra activității elevilor pe parcursul lecțiilor de Educație tehnologică ne-a permis să determinăm gradul de formare a deprinderii de a pregăti corect locul de muncă și de a-l păstra în ordine pe tot parcursul activității (prima serie de observații), la fel și deprinderea de a respecta securitatea și igiena muncii, (a doua serie de observații), ceea ce formează baza culturii muncii a elevilor în activitățile ulterioare. Rezultatele observațiilor au fost evaluate pe un sistem de cinci puncte și sunt prezentate în figura 2.1.

Determinarea punctajului corespundea următoarei aprecieri:

- ✓ Corect pregătesc locul de muncă și îl mențin în ordine - 5 puncte;

- ✓ Greșesc la aranjarea unor instrumente, dar mențin în ordine locul de muncă – 4 puncte;
- ✓ Corect pregătesc locul de muncă, dar nu-l mențin în ordine – 3 puncte;
- ✓ Greșesc la aranjarea unor instrumente și nu mențin în ordine locul de muncă – 2 puncte;
- ✓ Nu pregătesc locul de muncă și nu mențin ordinea - 1 punct.

Analiza datelor din figura 2.1. cu privire la indicatorii de manifestare a culturii muncii mărturisește, că elevii din clasele primare într-un număr foarte mic posedă deprinderea de a pregăti locul de muncă, a-l menține în ordine pe tot parcursul lecției și a respecta regulile de lucru cu instrumentele și materialele. Astfel, pentru nivelul corect al pregătirii locului de muncă și al menținerii în ordine nu a obținut cinci puncte nici un elev din grupele de cercetare. Pentru nivelul greșit la aranjarea unor instrumente, dar menținerea în ordine a locului de muncă, apreciat cu patru puncte, s-a înregistrat aproximativ același număr de elevi din toate grupele.

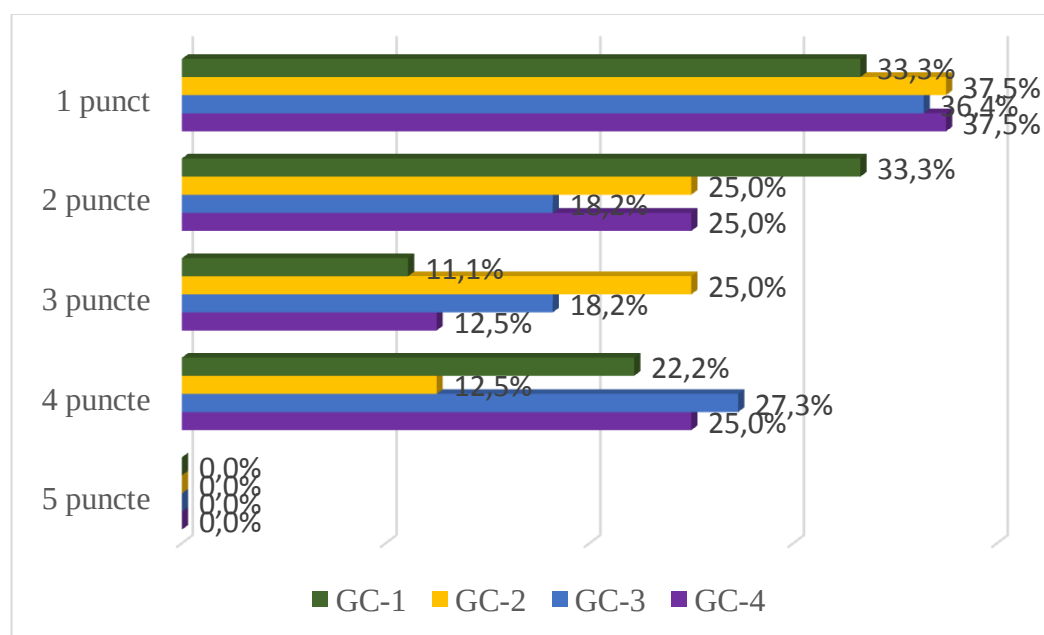
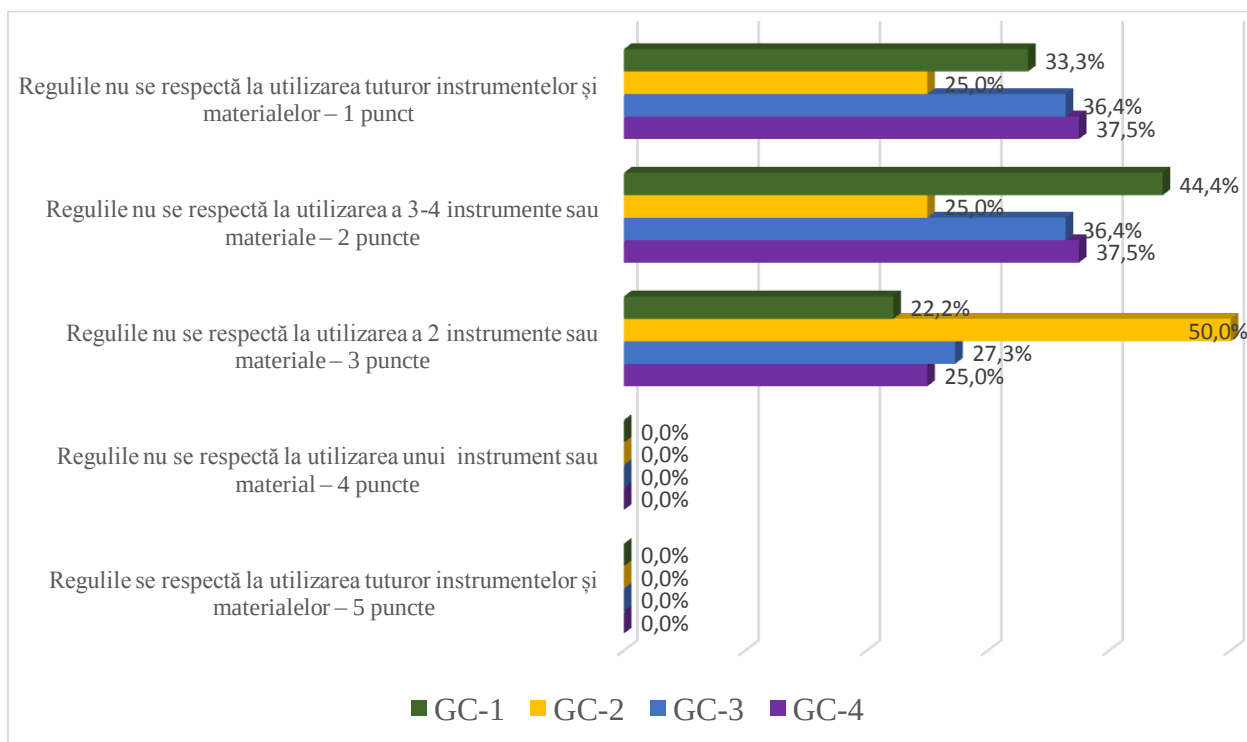


Fig. 2.1. Pregătirea corectă a locului de muncă

Realizarea seriilor de observații și analiza conversațiilor cu elevii arată, că o bună parte din ei mecanic distribuie instrumentele și rechizitele necesare la locul de muncă, fără să conștientizeze pentru ce trebuie de făcut aceasta sau în mod formal urmează instrucțiunile profesorului. Aplicarea inconștientă a regulilor a fost și motivul consolidării lor insuficiente. Evident că de aici și apar indicii scăzuți al formării la elevi a unor componente ale culturii muncii.

A doua serie de observații a oferit posibilitatea de a stabili nivelul formării următorului component al capacităților organizatorice: respectarea securității și igiena muncii. Datele

obținute sunt incluse în figura 2.2. și sugerează, că nivelul de formare a capacităților de respectare a regulilor de securitate și igiena muncii, de asemenea, rămâne suficient de scăzut. Cu cinci și patru puncte nu a fost apreciat nici un elev din loturile de elevi. Doar la nivelul apreciat cu trei puncte au fost notați în mediu câte 2-3 elevi din fiecare grup. Cu un punctaj de două și un punct (regulile nu se respectă la utilizarea a 3-4 sau a tuturor instrumentelor sau materialelor) au fost evaluați majoritatea elevilor din toate cele 4 grupuri.



Notă: 1- nivel scăzut; 2- nivel sub mediu; 3- nivel mediu; 4- nivel peste mediu și 5 – nivel avansat.

Fig. 2.2. Regulile de respectare a securității și igiena muncii

Conform interpretării datelor, reprezentate în figura 2.2, nivelul de manifestare a capacității de respectare a regulilor de securitate și igiena muncii este în cea mai directă legătură cu Educația tehnologică care promovează o puternică componentă educațională cum este integrarea socială și profesională a elevilor cu dizabilități. Acest deziderat este subliniat în mai multe cercetări dedicate fundamentelor Educației tehnologice în învățământul special.

O altă componentă din grupul de capacități organizatorice, dar care este importantă în achiziționarea culturii muncii, este selectarea rațională a materialelor și instrumentelor adecvate însărcinărilor propuse. Au fost elaborate însărcinări speciale. Elevii trebuiau să îndeplinească sarcina care permitea să se determine cum pot aceștia selecta în mod corespunzător materialele în funcție de scopul lor. Cu acest scop a fost propusă asamblarea unui avion din hârtie și carton.

Pentru asamblarea unui avion e necesar de confecționat următoarele detalii	Elevul dispune de următoarele materiale
1. 2 aripi 2. corpul avionului 3. coada avionului 4. roțile (șasiuri)	1. hârtie colorată 2. carton (subțire și gros) 3. ață 4. clei 5. sârmă

Elevii erau rugați să marcheze materialul care va fi selectat pentru fiecare detaliu al avionului. Datele obținute sunt expuse în figura 2.3.

Rezultatele fixate în figura 2.3 demonstrează nivelul insuficient al formării la elevi a deprinderii de a selecta corect materialele necesare pentru îndeplinirea sarcinii de muncă. Cinci puncte nu au fost înregistrate nici la un elev. Doar câte 1-2 elevi din fiecare grup au obținut patru puncte, ceea ce denotă necorespunderea unuia din materiale. Necorespunderea a 3 materiale și a tuturor materialelor a fost apreciată la majoritatea elevilor.

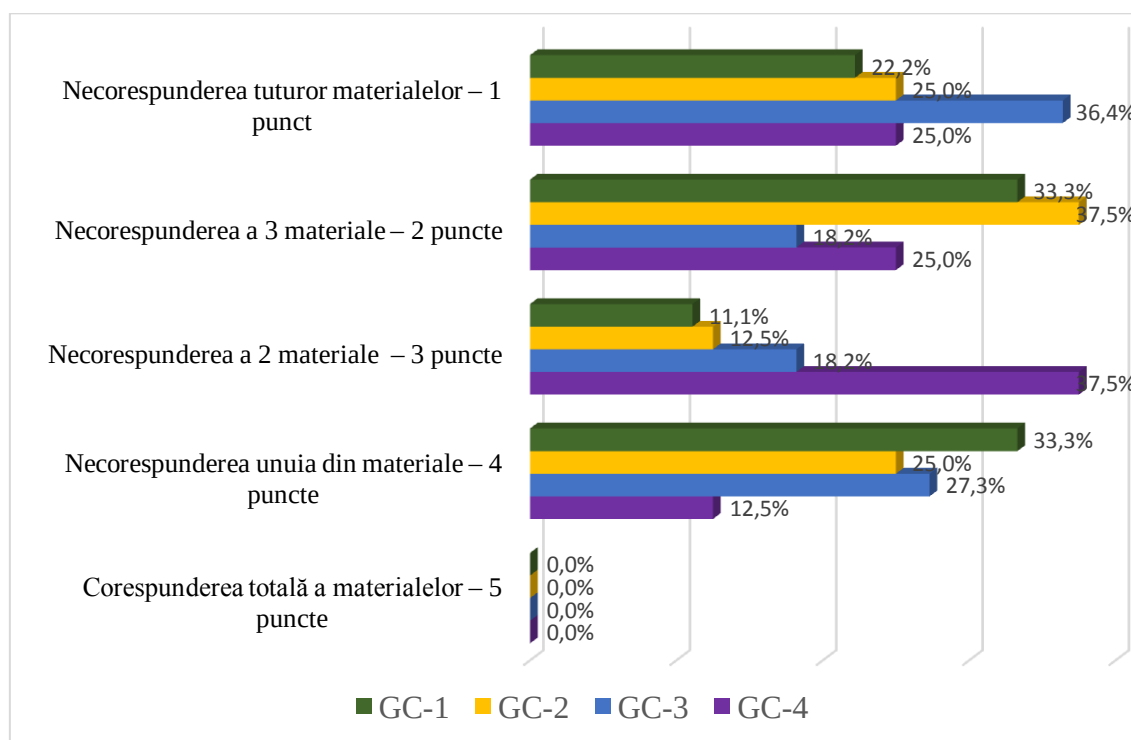


Fig. 2.3. Selectarea rațională a materialelor

Următoarea probă a fost propusă pentru a verifica selectarea și utilizarea corectă și rațională a instrumentelor necesare de lucru, ceea ce reprezintă unul din indicii formării culturii muncii. Copiii au primit câte două cutioare, într-o cutioară erau aranjate instrumentele: foarfece, riglă, ac și pensulă, în cealaltă materialele: hârtie, carton, acuarelă, ață, sârmă, clei. Elevii erau rugați să selecteze și să potrivească materialul instrumentului respectiv astfel, încât operația care poate fi executată cu instrumentul dat să corespundă materialului selectat. Datele obținute din observațiile organizate sunt prezentate în figura 2.4.

O examinare a acestor date mărturisește, că deprinderile indicate sunt la un nivel jos de formare, doar câte 1-2 elevi din fiecare grup au manifestat necorespunderea a 2 instrumente, apreciați fiind cu 3 puncte. La restul elevilor necorespunderea a 3 instrumente sau a tuturor s-a situat la punctajul 2 și 1.

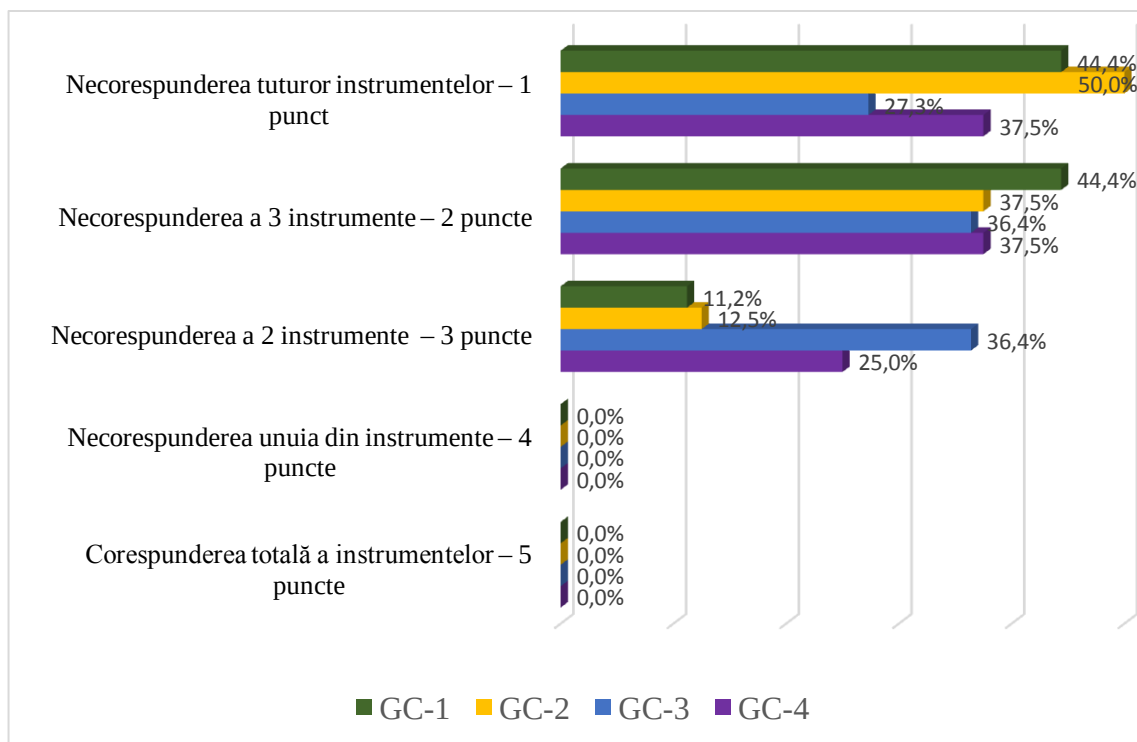


Fig.2.4. Selectarea rațională a instrumentelor

Cultura muncii elevilor din clasele primare se manifestă și prin deprinderea de a lucra ritmic, rațional utilizând timpul și materialele. Utilizarea rațională a materialului necesar constituie un element important în formarea culturii muncii. Formarea acestei deprinderi am testat-o în procesul executării operației de marcarea. Inițial, elevii au fost îndemnați pe o foaie de hârtie (cu dimensiunea 100 X 290 mm) să depună după tipar (șablon) conturul unui cerc cu diametrul de 70 mm încât pe fâșia de hârtie să fie cât mai multe cercuri posibile. În acest proces de conturare era necesar să se respecte următoarele condiții: toate liniile de cerc să fie închise, plasate integral în limitele foi de hârtie și nu se suprapun. Ulterior, elevii efectuau în mod similar marcarea cercului cu diametrul de 10 cm cu ajutorul compasului pe o foaie de hârtie (cu dimensiunea A4). Rezultatele executării acestei însărcinări sunt prezentate în tabelul 2.3.

Analiza rezultatelor reflectate în tabelul 2.3 ne-a condus la concluzia, că la majoritatea elevilor care absolvesc clasele primare capacitatea de a utiliza eficient materialele este insuficient formată.

Tabelul 2.3. Utilizarea rațională a materialelor

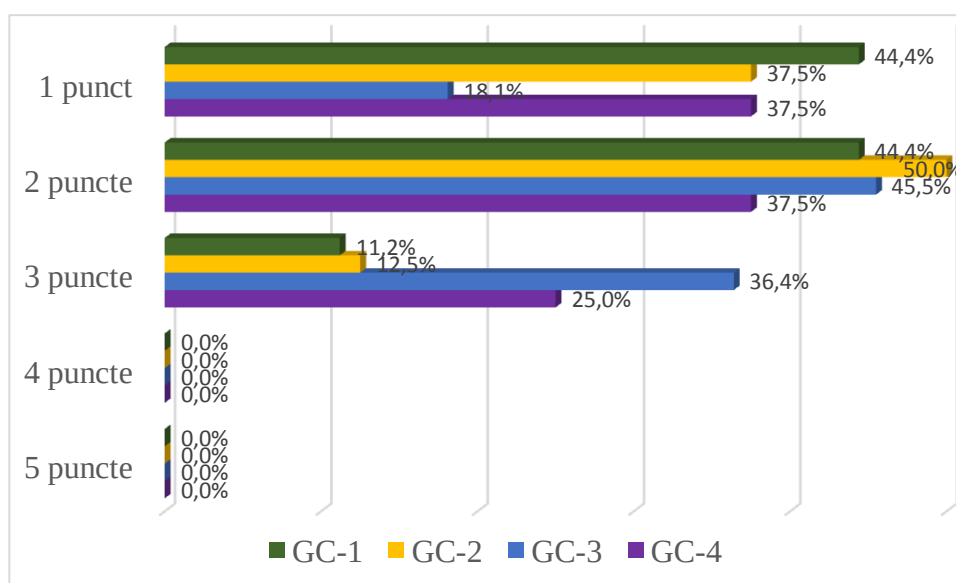
Criteriile de apreciere a formării priceperilor	Numărul de elevi în grup/%			
	GC-4	GC-3	GC-2	GC-1
	8	11	8	9
I. Marcarea după tipar (șablon)				
1. Marcarea a 4 cercuri - 5 puncte	-	-	-	-
2. Marcarea a 3 cercuri - 4 puncte	-	-	-	-
3. Marcarea a 2 cercuri - 3 puncte	2/25%	5/45,5%	4/50%	4/44,4%
4. Marcarea unui cerc - 2 puncte	3/37,5%	4/36,4%	3/37,5%	4/44,4%
5. Nici un cerc marcat - 1 punct	3/37,5%	2/27,3%	1/12,5%	1/11,1%
II. Marcarea cu ajutorul compasului				
1. Marcarea a 4-5 cercuri - 5 puncte	-	-	-	-
2. Marcarea a 3 cercuri - 4 puncte	-	-	-	-
3. Marcarea a 2 cercuri - 3 puncte	5/62,5%	7/63,7%	4/50%	5/55,5%
4. Marcarea unui cerc - 2 puncte	2/25%	2/27,3%	4/50%	3/33,3%
5. Nici un cerc marcat - 1punct	1/12,5%	2/27,3%	-	1/11,1%

De asemenea, am detectat utilizarea acestei deprinderi în situații în care elevii fabricau din hârtie o aplicație în volum, atunci când marcajul nu a fost clar definit ca scop, deoarece ei se confruntau cu o sarcină mult mai dificilă – ornamentarea modelului cu elemente de design artistic. În acest caz, determinând gradul de achiziție a deprinderii de a utiliza rațional materialele, am luat în considerare dacă elevii aplică regulile unui marcaj rațional și economic, dacă este o mulțime de deșeuri, dacă deșeurile de hârtie se utilizează în lucrare. Astfel, noi distingeam un indicator care reflectă esența culturii muncii la elevii din clasele primare.

Aceste rezultate ale observațiilor sunt prezentate în figura 2.5. Criteriile de apreciere a formării priceperii de marcarea rațională a materialelor au fost următoarele:

- ✓ Regulile marcajului rațional se respectă permanent, deșeurile se folosesc – 5 puncte;
- ✓ Regulile marcajului rațional se respectă permanent, deșeurile nu se folosesc – 4 puncte;
- ✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă permanent, deșeurile se folosesc – 3 puncte;
- ✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă, deșeurile se folosesc – 2 puncte;
- ✓ Regulile marcajului rațional nu se respectă, deșeurile nu se folosesc – 1 punct.

Analiza datelor din figura 2.5 sugerează constatarea, că regulile de marcarea rațională și economă a materialelor sunt formate la majoritatea elevilor insuficient (de la 11,2% la 50%), o mare parte din elevi nu dețin această deprindere (de la 18,1% la 44,4%) și doar o mică parte din elevi (de la 12,5% la 36,4%) au prezentat un nivel relativ adecvat de marcarea rațională a materialelor.



Notă: 1- nivel scăzut; 2- nivel sub mediu; 3- nivel mediu; 4- nivel peste mediu și 5 – nivel avansat

Fig.2.5. Marcarea rațională a materialelor

Astfel, în faza experimentului de constatare am identificat nivelurile de formare a elementelor culturii muncii la elevii din clasa a IV-a. Nivelul de formare a culturii muncii elevilor în procesul de realizare a capacităților *organizatorice (de orientare)*, iar ulterior și a celor *constructiv-tehnologice (de proiectare)*, l-am determinat după următorii parametri:

1. *Nivel înalt/avansat*. Acesta include elevii care au format elementele de bază ale culturii muncii. Ei cunosc funcționalitatea și destinația accesoriilor de operare, sunt în măsură să aleagă cele potrivite pentru muncă, menținându-le întotdeauna în stoc. Cunosc cerințele estetice și de igienă pentru zona de lucru și accesoriile de muncă, prezintă diligență și rigoare în aplicarea acestora. Conștientizează dispunerea materialelor și a instrumentelor la locul de muncă, atent, rațional caută să le plaseze. Efectuează în mod independent regulile de lucru, demonstrând acuratețe în execuție. La erorile comise de colegi, oferă ajutorul posibil în corectarea acestora. Cu grijă se referă la rezultatele muncii proprii și ale altor, sunt responsabili și prietenoși cu cei care lucrează împreună.

2. *Nivel peste mediu*. Include elevii care cunosc regulile de muncă, dar nu întotdeauna le urmează. Știu funcționalitatea materialelor și instrumentelor, dar, uneori, comit greșeli minore la alegerea lor. Ei înțeleg necesitatea, dar nu întotdeauna doresc să urmeze normele estetice și de igienă a zonei de lucru, dar rațional distribuie toate instrumentele la locul de muncă. Nu întotdeauna justifică în mod corespunzător acțiunile sale. Se includ la timp în lucru, știu regulile de securitate, dar le aplică cu abateri minore, uneori recurg la ajutor din partea adultului. Cunosc consecutivitatea de execuție a sarcinii, dar n-o urmează întotdeauna, încearcă să controleze acuratețea și corectitudinea acțiunilor de muncă. Se străduie să fie atenți, îngrijiți în lucru. Păstrează curat și ordonat locul de muncă cea mai mare parte a lecției. Caută a face plăcere cuiva

prin munca sa.

3. *Nivel mediu*. Include elevii care cunosc și înțeleg regulile generale ale organizării activității, dar nu știu cum să le folosească în practică. Știind despre viitoarea activitate, dispun doar de o parte din materialele și instrumente pentru muncă. Înțeleg necesitatea de a respecta cerințele estetice și de igienă față de zona de lucru, dar nu doresc să le efectueze sau le efectuează cu controlul adulților. Uneori dificil justifică aranjarea rațională a materialelor și instrumentelor, se ghidează după acțiunile profesorului sau colegului. Pentru ei doar câteva instrumente sunt disponibile. Cunosc procedeele și regulile de muncă, dar o parte din operații le realizată incorect. Demonstrează nevoia controlului din exterior. Sigur lucrează numai cu ajutorul modelului. În cazul în care lucrarea este ușoară și simplă, periodic respectă consecutivitatea executării. Nu observă și nu corectează erorile. Ocazional, caută să lucreze mai bine, îngrijit, să fie atenți, cu toate acestea, lipsa de perseverență nu duce la rezultatele dorite.

4. *Nivelul sub mediu* include elevii care au cunoștințe insuficiente despre regulile de organizare a activității, respectiv le aplică aceste cunoștințe de la caz la caz. Cerințele cu privire la ordinea zonei de muncă le execută cu greșeli. Nu distribuie rațional materialele și instrumentele, nu susțin ordinea la locul de muncă pe tot parcursul lecției. La efectuarea fiecărei operații de muncă comit erori minore și una sau două erori semnificative, care, la rândul său, afectează aspectul și structura produsului. Însărcinarea o finisează în cazul, în care profesorul explică pas cu pas și obligatoriu prezintă toate metodele de lucru. Nu corectează eroarea. Dorința de a obține un rezultat bun o manifestă foarte rar. Pot întreprinde multe de toate imediat, nu duc sarcina până la capăt, pot să fie distrași de lucruri străine din lipsa de răbdare.

5. *Nivelul scăzut* include elevii care nu au format elementele de bază ale culturii muncii. Nu știu și nu înțeleg regulile de siguranță în activitate, sunt reticenți a le efectua la cererea adulților. Nu dispun de materiale și accesoriile necesare pentru muncă. Nu respectă curățenia și ordinea în zona de lucru pe tot parcursul lecției. Necesită o supraveghere constantă de către adulți. Nu tind să plaseze accesoriile la locul de muncă, nu cunosc metodele raționale de muncă. Cunosc regulile de mănuiere cu doar unele din instrumente. Irațional și risipitor utilizează materialele. Efectuează însărcinarea cu încălcări grave sau nu se isprăvesc. Au nevoie de îngrijire și supraveghere permanentă din partea celor adulți. Fiecare lucrare o fac fără dorință, neglijent, nu pun accent la calitatea produsului. Indiferenți față de rezultatele propriei munci.

O generalizare a datelor despre indicatorii care demonstrează nivelul de formare la elevi a componentelor culturii muncii, exprimate în capacități organizatorice, este prezentată în tabelul sintetic 2.4.

Tabelul 2.4. Datele generalizate ale nivelului de formare la elevi a capacităților organizatorice

Capacitatea	Grup de cercet.	Nr. elevi în	Punctajul evaluării									
			1		2		3		4		5	
			Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Corectitudinea organizării locului de muncă	GC-1	9	3	33,3	3	33,3	1	11,2	2	22,2	-	-
	GC-2	8	3	37,5	2	25	2	25	1	12,5	-	-
	GC-3	11	4	36,4	2	18,2	2	18,2	3	27,2	-	-
	GC-4	8	3	37,5	2	25	1	12,5	2	25	-	-
Respectarea regulilor securității și igiena muncii	GC-1	9	3	33,3	4	44,4	2	22,3	-	-	-	-
	GC-2	8	2	25	2	25	4	50	-	-	-	-
	GC-3	11	4	36,4	4	36,4	3	27,2	-	-	-	-
	GC-4	8	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-
Selectarea rațională a materialelor	GC-1	9	2	22,2	3	33,3	1	11,2	3	33,3	-	-
	GC-2	8	2	25	3	37,5	1	12,5	2	25	-	-
	GC-3	11	4	36,4	2	18,2	2	18,2	3	27,2	-	-
	GC-4	8	2	25	2	25	2	37,5	1	12,5	-	-
Selectarea rațională a instrumentelor	GC-1	9	4	44,4	4	44,4	1	11,2	-	-	-	-
	GC-2	8	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-
	GC-3	11	2	27,2	4	36,4	4	36,4	-	-	-	-
	GC-4	8	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-
Folosirea rațională a materialelor	GC-1	9	4	44,4	4	44,4	1	11,2	-	-	-	-
	GC-2	8	3	37,5	4	50	1	12,5	-	-	-	-
	GC-3	11	2	18,2	5	45,4	4	36,4	-	-	-	-
	GC-4	8	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-

Notă: 1- nivel scăzut; 2- nivel sub mediu; 3- nivel mediu; 4- nivel peste mediu și 5 – nivel avansat.

Rezultatele obținute ne permit să se determine valoarea medie a formării cunoștințelor și capacităților organizatorice ca componente ale culturii muncii pentru fiecare grup cercetat. Acest indicator este exprimat în procente și reprezintă numărul mediu de elevi care au atins un anumit nivel de formare a capacităților descrise mai sus. În conformitate cu parametrii specificați și indicatorii medii rezumați în tabelul sintetic 2.4. am stabilit nivelul procentual al formării capacităților organizatorice. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Formarea culturii muncii la componenta capacități organizatorice

Grup de cercetare	Nr. elevi în grup	Nivelurile					X
		Nivel scăzut	Nivel sub mediu	Nivel mediu	Nivel peste mediu	Nivel avansat	
GC-1	9	35,5%	40%	13,4%	11,1%	-	2,25
GC-2	8	35%	35%	22,5%	7,5%	-	2,0
GC-3	11	30,9%	30,9%	27,3%	10,9%	-	2,75
GC-4	8	35%	32,5%	25%	7,5%	-	2,0

Notă: X –Valoarea medie a punctajului

Valoarea medie a punctajului, care determină nivelul capacităților organizatorice a culturii muncii demonstrează, că elevii din toate cele patru grupuri de cercetare au ajuns nivelul minim

de formare a acestor capacități. În plus, analiza gradului de stăpânire a capacităților organizatorice a sugerat ideea de a efectua comparația în pereche dintre grupurile de cercetare între ele cu scopul verificării corectitudinii formării lor. Rezultatele determinării distribuției nivelului de formare a capacităților organizatorice au fost prelucrate cu ajutorul Testului U Mann-Whitney și sunt prezentate în tabelul 2.6 (Anexa 2).

Tehnica U ne furnizează rezultate statistice asupra semnificației discrepantei dintre rezultatele observate și așteptate pentru eșantioane independente. Atunci când comparăm direct valoarea U cu valorile tabelare, aceasta trebuie să fie mai mică sau cel mult egală cu valoarea prag pentru ca testul să prezinte semnificație statistică.

Tabelul 2.6. Compararea grupurilor după testul U Mann-Whitney

Grupurile comparate	Semnificația U	
	obținută	tabelară
GC-1 și GC-2	35,5	0,961
GC-1 și GC-3	44	0,673
GC-1 și GC-4	35	0,923
GC-2 și GC-3	39,5	0,707
GC-2 și GC-4	32	1,0
GC-3 și GC-4	39,5	0,707

Rezultatele prezentate în tabelul 2.6 arată testul U pentru fiecare pereche de grupuri testate. Aceste valori se compară cu cel tabelar: dacă valoarea obținută prin compararea perechilor de grupuri este mai mică decât cea tabelară, atunci se acceptă ipoteza alternativă potrivit căreia distribuția elevilor în funcție de nivelul inițial a capacităților organizatorice în fiecare grup variază esențial; dacă valoarea rezultată este mai mare decât cea tabelară, atunci se acceptă ipoteza nulă: distribuția elevilor în funcție de nivelul inițial a capacităților organizatorice în fiecare grup nu diferă în mod semnificativ, iar acest lucru nu se poate explica prin cauze accidentale.

Astfel, vedem că valoarea obținută prin compararea fiecărei perechi de grupuri este mai mică decât cea tabelară, fapt pentru care putem afirma, că nivelul de formare a capacităților organizatorice ale culturii muncii la elevii din clasele primare este aproximativ același.

Aceste date indică faptul, că grupurile formate reprezintă o oportunitate de a compara rezultatele, deoarece nivelul culturii muncii în procesul realizării capacităților de organizare în fiecare dintre ele este aproximativ același și la sigur e insuficient.

Datele elucidate ne ajută să remarcăm, că efectivul claselor primare participante la experiment pot fi considerate eșantioane omogene atât la categoria de posedare a capacităților

organizatorice, cât și în conformitate cu competențele generale de muncă pe care le posedă elevii ce formează componența eșantioanelor, diferențele atestate fiind nesemnificative.

Analiza rezultatelor tuturor probelor ne-a condus la concluzia, că la majoritatea elevilor indicatorii de formare a celor cinci componente ale culturii muncii, integrate în capacități de organizare sunt scăzuți. Remarcăm faptul, că un nivel foarte scăzut al formării s-a înregistrat la indicatorul pregătirea în mod corespunzător a locului de muncă. La nivel sub mediu sunt 56,4% elevi, la 47,5% această capacitate nu este formată, nici unul dintre elevi n-a prezentat un nivel peste mediu și avansat de formare.

În concluzie, deficiențele identificate în nivelul formării la elevii claselor a IV-a a capacităților organizatorice (de orientare) reprezintă cauza unei formări joase la ei a culturii muncii. Se constată că conținuturile curriculare, adaptate Educației tehnologice pentru școala auxiliară, nuanțează și conturează perspectivele conceptului de *învățare* prin stabilirea unor ”piloni ai învățării”, care imprimă conotații extinse conceptului de *cultura muncii*.

2.2.2. Nivelul de formare a capacităților constructiv-tehnologice

În experimentul de constatare s-a pretins a identifica nivelul de formare a capacităților *constructiv-tehnologice* (de proiectare) și *cele de control și evaluare* ca indicatori importanți ai formării culturii muncii. Capacitățile *constructiv-tehnologice* au inclus următoarele componente: analiza modelului și condițiile de muncă, planificarea activității, executarea operațiilor tehnologice de bază (plierea, îndoirea, împăturirea, încluirea, tăierea, asamblarea etc.), măsurarea și marcarea detaliilor. Pentru a testa unele din componente au fost elaborate sarcini speciale, extrase din curriculumul disciplinar pentru clasa a IV-a a școlii auxiliare, cărora le-au fost aduse adaptări curriculare în modul de realizare, altele se verificau paralel în timpul îndeplinirii sarcinilor de muncă deja descrise, dar care necesitau măsurări și lucrări grafice.

Determinarea formării deprinderii de a analiza modelul s-a efectuat în timpul executării de către fiecare elev a sarcinii speciale de muncă. Elevii erau încurajați să examineze cu atenție modelul unui camion, executat din hârtie și carton, și să povestească, cât mai minuțios, cum arată și cum e construit. În cadrul povestirii elevului noi fixam completitudinea și coerența analizei, folosind o fișă specială de protocol. În fișă era introdusă lista și consecutivitatea operațiilor de bază ale analizei produsului, care caracterizau integralitatea acesteia în conformitate cu cerințele competențelor de bază ale Educației tehnologice din clasele primare. Am inclus în fișă următoarele operații ale analizei, pe care elevii ar trebui să le dețină: determinarea formei generale a produsului; identificarea părților principale și destinația lor; determinarea formei părților principale; determinarea și enumerarea detaliilor; identificarea

detaliilor principale și a celor compuse; denumirea detaliilor principale; determinarea detaliilor secundare; definirea materialelor utilizate; indicarea metodei de conexiune și asamblare a detaliilor; enumerarea etapelor principale ș.a.

Criteriile aplicate pentru analiza datelor de referință și scara evaluării rezultatelor sunt prezentate în figura 2.6.

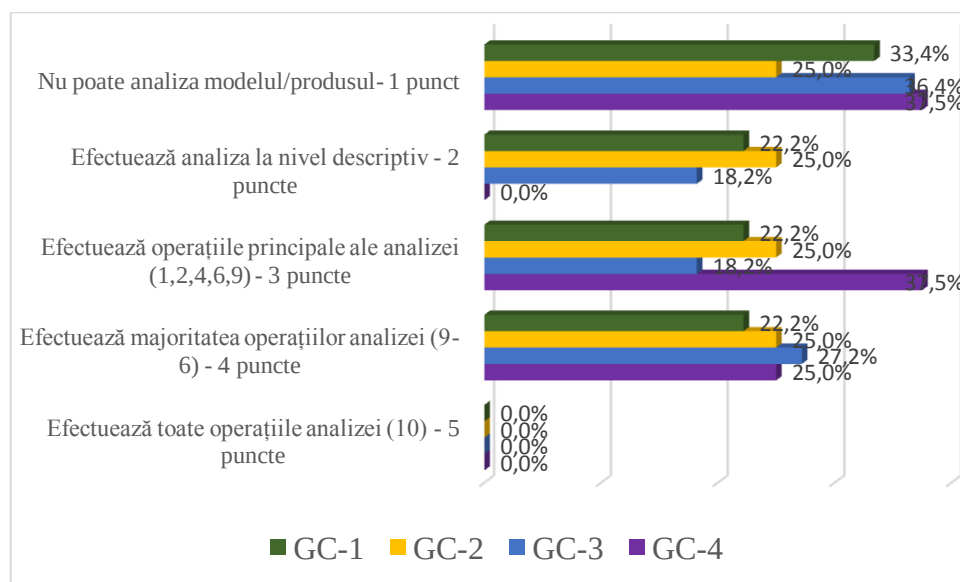


Fig. 2.6. Formarea capacității de analiză a modelului

Evaluarea gradului de îndeplinire a sarcinii, de asemenea, se efectua cu ajutorul sistemului de cinci puncte. Datele ne permit să observăm, că nivelul acestui tip de activitate, în toate grupurile, este practic același și se află la cel mai scăzut nivel.

Capacitatea de a planifica activitățile a fost testată prin efectuarea graduală a trei sarcini. La prima însărcinare s-a efectuat o conversație, prin intermediul căreia s-a constatat dacă elevii posedă deprinderea de a-și organiza prealabil activitatea de muncă. Elevii au fost rugați să răspundă la următoarele întrebări: "De la ce veți începe lucrul?"; "Care este semnificația planificării muncii, menținerea ordinii la locul de muncă?"; "Cum se elaborează planul executării însărcinării?"; "Ce etape principale ale executării sarcinii de muncă știți?". În timpul conversației am identificat: sunt oare elevii capabili să evidențieze principalele etape de lucru; să asimileze consecutivitatea rațională a unor condiții; ce deprinderi dețin în domeniul planificării; ce capacități le lipsesc elevilor.

La următoarea sarcină elevilor li s-a propus un plan "deformat" de fabricare a unui produs simplu, cu ratarea/omiterea operației de bază – asamblarea. Pentru a confecționa din carton un toc pentru foarfece copiilor li s-a propus un astfel de plan: marcarea desfășurării tocului pentru foarfece; decuparea piesei; identificarea punctelor de pliere; plierea piesei; decorarea cu aplicație; măsurarea lungimii foarfecilor. Copiii erau rugați să răspundă la

întrebarea dacă e posibil de îndeplinit lucrarea după acest plan. De asemenea, să facă rectificările respective: să determine etapa omisă și să distribuie toate etapele consecutiv.

Sarcina a treia de verificare a formării deprinderii de planificare prevedea elaborarea independentă a planului de confecționare a aplicației „Floarea”. Elaborarea independentă a planului activității ne-a permis să clarificăm pe cât de rațional și exact elevii pot să-și anticipeze viitoarea activitate. Datorită faptului că planificarea independentă, comparativ cu planul deformat, constituie o procedură mult mai complicată, pentru evaluarea acestei etape am folosit alte criterii. Criteriile aplicate pentru analiza datelor și rezultatelor executării ambelor însărcinări sunt expuse în tabelul 2.7.

Tabelul 2.7. Formarea capacității de planificare a activității

Criteriile de apreciere a formării capacităților	Numărul elevilor în grup/%			
	GC-4	GC-3	GC-2	GC-1
	8	11	8	9
<i>I. Modificarea planului deformat.</i>	-	-	-	-
1) Corespunderea totală a planului tehnologiei de confecționare- 5 puncte				
2) În esență planul e corect: - dar nu se ține cont de specificul însărcinării- 4 puncte - ordinea operațiilor nu este rațională- 3 puncte - nu se ține cont de specificul însărcinării și ordinea operației nu-i rațională- 2 puncte	2/25%	4/36,4%	1/12,5%	2/22,2%
3) Necoresponderea totală a planului tehnologiei de confecționare- 1 punct	6/75%	7/63,7	7/87,5%	7/77,7%
<i>II. Planificarea independentă</i>	-	-	-	-
1) Sunt rațional planificate toate operațiile – 5 puncte				
2) Sunt planificate operațiile de bază- 4 puncte	2/25%	1/9,1%	1/12,5%	2/22,2%
3) Sunt planificate toate operațiile, dar nu rațional- 3 puncte	1/12,5%	3/27,2%	2/25%	2/22,2%
4) Sunt planificate operațiile de bază, dar nerațional- 2 puncte	1/12,5%	2/18,2%	2/25%	1/11,2%
5) O parte din operațiile de bază este omisă sau sarcina nu este îndeplinită- 1 punct	4/50%	5/45,5%	3/37,5%	4/44,4%

Pentru o comparație mai amplă și vizibilă a nivelului de formare la elevi a capacității de planificare, am determinat în procente valoarea medie a punctajului formării acestei capacități pentru fiecare grup de cercetare. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.7.

Analiza datelor din tabelul 2.7 și figura 2.7 mărturisește, că deprinderea de a planifica activitatea la cea mai mare parte a elevilor este insuficient formată și superficial exprimată, precum și la unii din elevi ea este lipsă, nu este formată. Motivul acestei situații poate fi explicat prin faptul, că formarea acestei deprinderi nu decurge în mod spontan, haotic în orice activitate, ci necesită o muncă cu un scop special orientat a pedagogului.

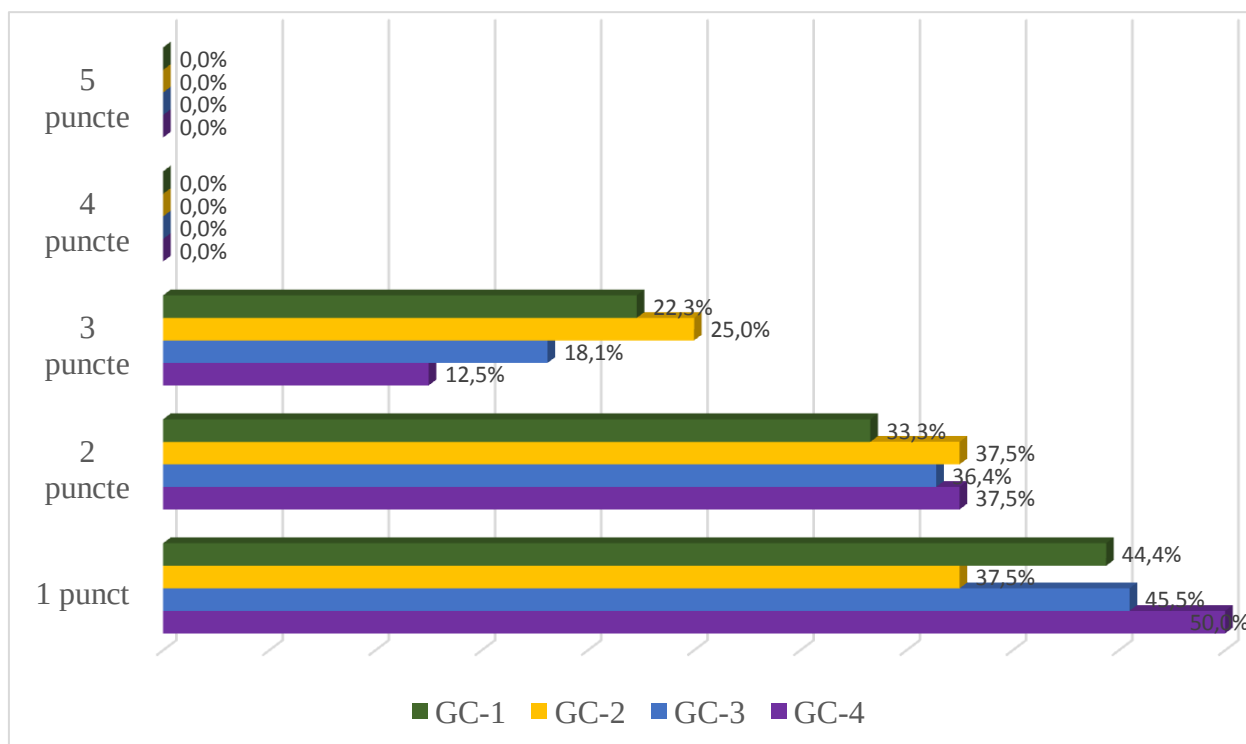


Fig. 2.7. Nivelul de formare a capacității de planificare a activității

Capacitatea de a utiliza instrumente și dispozitive de măsurare de bază: tipar (șablon), riglă, banda centimetrică de măsurare a fost testată în trei faze cu efectuarea următoarelor sarcini. Inițial, din sârmă moale, elevii erau îndemnați să construiască o jucărie "omulețul jucăuș", folosindu-se de fișa instructivă și tiparul (șablon) de măsurare, cu ajutorul căruia bucata de sârmă poate fi împărțită în părți proporționale. Apoi elevii construiau un model de chipiu de formă dreptunghiulară, rezultat din măsurarea capului cu ajutorul benzii centimetrice de măsurare. Ultima sarcină includea efectuarea operației de măsurare a unei bare, independent selectând instrumentele de măsurare. Elevii au avut la dispoziție: rigla, banda centimetrică, echerul.

Criteriile aplicate pentru analiza datelor, rezultatele și scara evaluării sunt, de asemenea, prezentate pe un sistem de 5 puncte. Datele, obținute din analiza nivelului de formare a priceperilor de măsurare pe grupuri, sunt prezentate în figura 2.8.

Datele din figura 2.8 furnizează informații obiective despre nivelul scăzut al formării deprinderilor de măsurare la elevii claselor primare. Aceasta poate fi explicat prin faptul, că gradul de intelectualizare a operațiilor de măsurare este destul de mare, cunoștințele care stau la baza lor sunt complexe și au caracter abstract. Totodată, consolidarea și îmbunătățirea acestor deprinderi nu ar trebui să fie spontană, ci organizată, în caz contrar, modificările calitative vor fi minore.

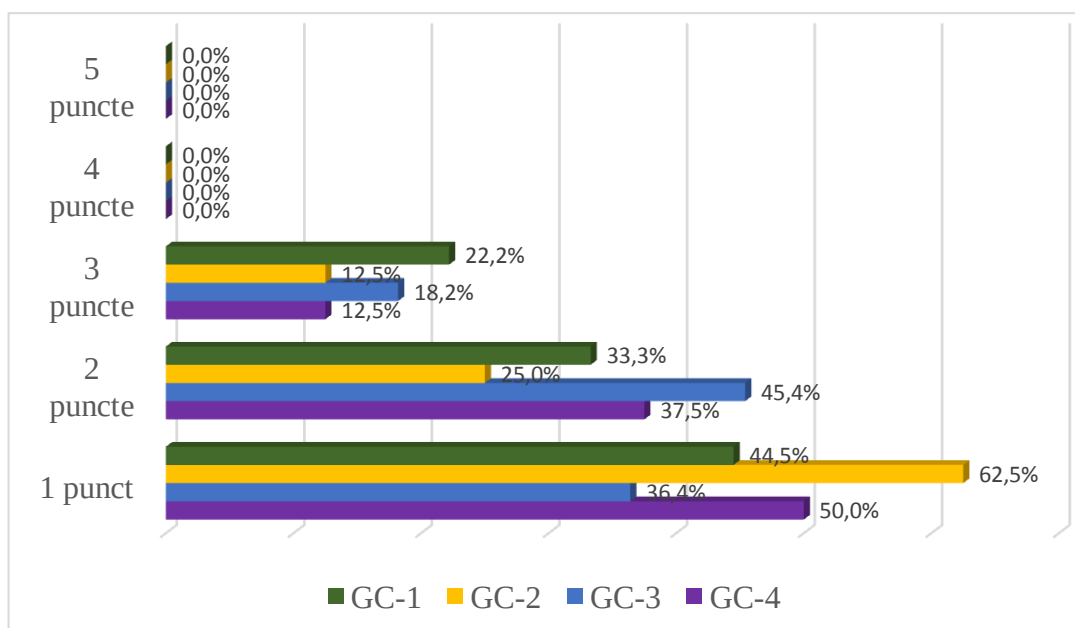


Fig. 2.8. Formarea la elevi a deprinderilor de măsurare

Capacitatea de a executa operațiile tehnologice de bază (plierea, îndoirea, asamblarea etc.) s-a testat prin organizarea observațiilor în procesul efectuării de către elevi a însărcinărilor menționate mai sus. Rezultatele observațiilor au identificat, că majoritatea elevilor relativ posedă capacitatea de a efectua aceste operații la nivel mediu. Atitudinea emoțională pozitivă față de efectuarea acestor operații și obținerea rezultatelor imediate din aplicarea acestora, reflectă, deși destul de timid, realizarea practică a activității de muncă prin utilizarea operațiilor menționate.

În grupul capacităților de control și evaluare au fost evidențiate metodele și procedeele de monitorizare și evaluare a calității etapelor de lucru, ceea ce este o parte integrantă a culturii muncii. Această capacitate a fost testată la câteva lecții de Educație tehnologică în cadrul analizei elevilor a propriei lucrări (modelul analizei după Stratan V. [219], Хамблин Д. [227] ș.a.): dacă este îngrijită, dacă toate dimensiunile prezentate în model, desen sunt respectate, dacă a utilizat cu îndemânare rigla pentru marcarea sau alte dispozitive, dacă a efectuat corect marcarea pe suprafața materialului, dacă s-a respectat culoarea pentru fabricarea produsului, așa cum se arată în model, dacă poate exista vreo modalitate prin care se poate îmbunătăți aspectul lucrării și să clarifici dimensiunile.

De asemenea, elevii erau îndemnați să remarce elementele principale ale activității sale: dacă s-a lucrat după o consecutivitate tehnologică corectă, s-au respectat regulile de lucru, dacă se verifică mersul executării sarcinii și îl compară cu fișa instructivă sau modelul, dacă detaliile și produsul este confecționat îngrijit și corect, dacă se corectează greșelile comise, dacă poate afirma că ceea ce a efectuat corespunde în totalitate capacităților sale [226, p. 28-29; 217, p.92].

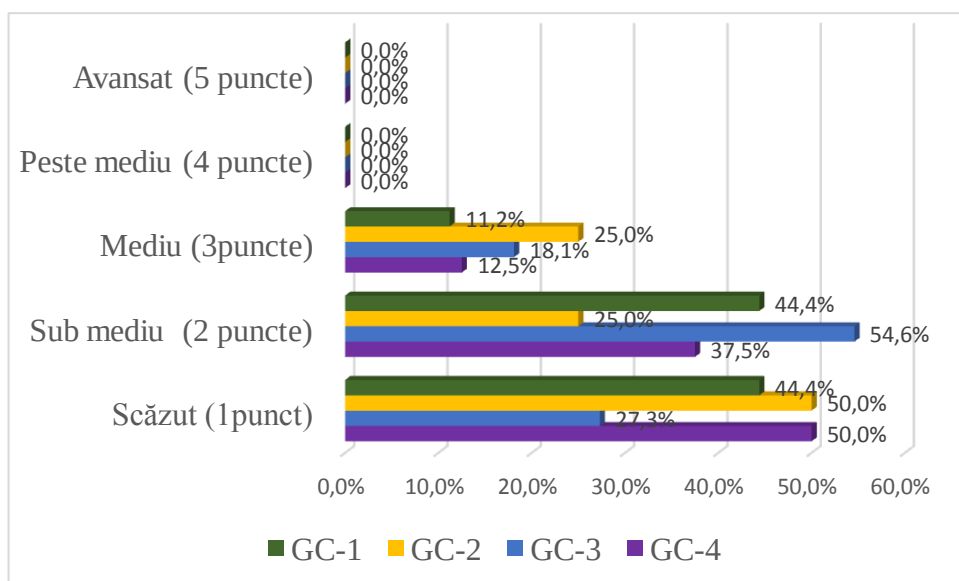


Fig. 2. 9. Nivelul formării la elevi a capacității de control și evaluare a calității lucrului efectuat

Datele din această figură ne ajută să remarcăm, că majoritatea elevilor au nivel sub mediu. Acest lucru indică faptul, că la fiecare lecție este necesar ca elevii să evalueze și monitorizeze calitatea lucrărilor efectuate sub supravegherea unui cadru didactic.

Datele obținute din experimentul de constatare reflectă nivelurile de formare la elevi a elementelor culturii muncii după cele patru tipuri de capacități constructiv-tehnologice (de proiectare). Aceste date sunt prezentate în tabelul de sinteză 2.8.

Astfel, în faza experimentului de constatare am identificat nivelurile de formare la elevii claselor primare a componentelor culturii muncii, exprimate prin capacități constructiv-tehnologice (de proiectare). Nivelul de formare a culturii muncii la elevi în procesul de realizare a capacităților constructiv- tehnologice a fost determinat după următorul punctaj:

- ✓ nivel scăzut – 1 punct, capacitatea nu este formată;
- ✓ nivel sub mediu – 2 puncte, capacitatea este formată insuficient;
- ✓ nivel mediu -3 puncte, capacitățile sunt formate satisfăcător;
- ✓ nivel peste mediu – 4 puncte, capacitățile sunt formate destul de bine, mai mult decât satisfăcător;
- ✓ nivel avansat -5 puncte, capacitățile sunt formate bine.

Datele relatate în tabelul 2.8 ne ajută să remarcăm, că majoritatea elevilor denotă un nivel scăzut (32,05%) și sub mediu (42,2%) de formare a capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare). Diferențele atestate în eșantioanele experimentale nu sunt semnificative.

Tabelul 2.8. Datele generalizate ale nivelului de formare a capacităților constructiv-tehnologice

Capacitățile evaluate	Grup de cercet.	Nr. elevi în grup	Punctajul									
			1		2		3		4		5	
			Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%	Nr.	%
Analiza modelului și a condițiilor de realizare	GC-1	9	3	33,4	2	22,2	2	22,2	2	22,2	-	-
	GC-2	8	2	25	2	25	2	25	2	25	-	-
	GC-3	11	4	36,4	2	18,2	2	18,2	3	27,2	-	-
	GC-4	8	3	37,5	-	-	3	37,5	2	25	-	-
Planificarea activității	GC-1	9	4	44,4	3	33,4	2	22,2	-	-	-	-
	GC-2	8	3	37,5	3	37,5	2	25	-	-	-	-
	GC-3	11	5	45,4	4	36,4	2	18,2	-	-	-	-
	GC-4	8	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-
Măsurarea și marcarea detaliilor	GC-1	9	4	44,4	3	33,4	2	22,2	-	-	-	-
	GC-2	8	5	62,5	2	25	1	12,5	-	-	-	-
	GC-3	11	4	36,4	5	45,4	2	18,2	-	-	-	-
	GC-4	8	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-
Verificarea și evaluarea	GC-1	9	4	44,4	4	44,4	1	11,2	-	-	-	-
	GC-2	8	4	50	2	25	2	25	-	-	-	-
	GC-3	11	3	27,3	6	54,5	2	18,2	-	-	-	-
	GC-4	8	4	50	3	37,5	1	12,5	-	-	-	-

Notă: 1- nivel scăzut; 2- nivel sub mediu; 3- nivel mediu; 4- nivel peste mediu și 5 – nivel avansat.

Analiza rezultatelor din tabelul 2.8 ne permite să determinăm valoarea medie a punctajului de formare a capacităților și cunoștințelor constructiv-tehnologice ca parte importantă a culturii muncii, de altfel, identificarea nivelului de formare a capacităților menționate se bazează pe datele valorilor medii. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 2.9.

Tabelul 2. 9. Datele comparative ale nivelului de formare a capacităților constructiv-tehnologice

Grupa	Nr. elevi în grup	Nivelurile					X
		Scăzut	Sub mediu	Mediu	Peste mediu	Avansat	
GC-1	9	41,6%	33,4%	19,4%	5,6%		2,25
GC-2	8	43,8%	28,1%	21,9%	6,2%		2,0
GC-3	11	36,4%	38,6%	18,2%	6,8%		2,75
GC-4	8	46,9%	28,1%	18,8%	6,2%		2,0

Notă – X este valoarea medie a punctajului

Valoarea medie a punctajului este aproape aceeași în toate grupurile analizate, ceea ce ne convinge încă o dată de similitudinea lor. Rezultatele testului U Mann-Whitney, pentru fiecare din perechile de grupuri cercetate, în vederea determinării distribuției nivelului de formare a capacităților constructiv-tehnologice sunt prezentate în tabelul 2.10 (Anexa 3).

Tabelul 2.10. Compararea grupurilor după testul Mann-Whitney

Grupurile comparate	Semnificația U	
	obținută	tabelară
GC-1 și GC-2	35	0,922
GC-1 și GC-3	46,5	0,816
GC-1 și GC-4	36	1,000
GC-2 și GC-3	42	0,867
GC-2 și GC-4	31	0,915
GC-3 și GC-4	41	0,800

Rezultatele prezentate în tabelul 2.10 arată testul U pentru fiecare pereche de grupuri testate. Aceste valori, obținute prin compararea perechilor de grupuri constată că distribuția elevilor în funcție de nivelul inițial a capacităților constructiv-tehnologice în fiecare grup nu diferă în mod semnificativ. Acest lucru nu se poate explica prin cauze accidentale.

Datele obținute la testele experimentale arată, că elevii grupurilor de cercetare posedă aproximativ același nivel de capacități a culturii muncii integrate într-un grup constructiv-tehnologic. Nivelul este destul de scăzut. Așa dar, majoritatea elevilor nu au însușite capacitățile constructiv-tehnologice ale culturii muncii la indicatorii nivelurilor "mediu, peste mediu, avansat." Numai o mică parte a elevilor a arătat un nivel ridicat de manifestare a componentelor studiate.

Cea mai mare dificultate la elevi s-a atestat la planificarea activităților. Această componentă a culturii muncii nu este formată la majoritatea dintre elevi, 36,2% au demonstrat un nivel sub mediu. Un număr considerabil de elevi (44,3%) au manifestat lipsa acestor deprinderi. Motivele, în opinia noastră, țin de caracterul generalizat al deprinderii de planificare, funcționarea ei, precum și a analizei modelului, care necesită aplicarea operațiilor intelectuale complexe: analiza, comparația, abstractizarea și altele.

Astfel, nivelul de formare a componentelor culturii muncii au fost monitorizate în cadrul etapei de constatare după cei doi parametri: capacitățile organizatorice (Tabelul 2.4) și capacitățile constructiv-tehnologice (Tabelul 2. 8).

Pentru a obține informații obiective privind mersul experimentului, este necesar a identifica parametrii de măsurare. Având în vedere că procesul de formare a culturii muncii este un proces multidimensional (asimilarea de cunoștințe, reguli de organizare a activității și metode

de executare, aplicarea praxiologică a deprinderilor generale de muncă, atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, rezultatele muncii etc.), este imposibil să se găsească un indicator care să permită o modalitate integră, complexă a măsură acestor fenomene, adică, este nevoie de un set de indicatori.

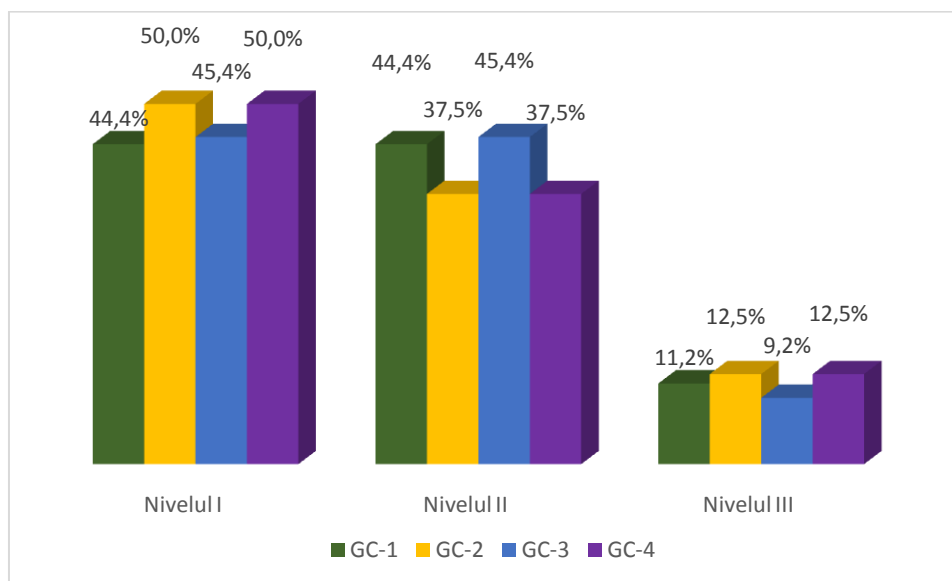
Cea mai rezonabilă, în opinia noastră, caracteristică relativ credibilă ar fi promovarea elevilor la un nivel mai ridicat de formare a capacităților. Această abordare este folosită în lucrările sale de Bucun N. [130,133], Gânu D. [41], Danii A. [152], Gonciaruc S. [45], Patrașcu D. [64,193], Лернер И.Я. [177] și alții. Astfel, am evidențiat indicatori care caracterizează formarea culturii muncii la elevii claselor primare în fiecare din cele trei niveluri: formarea limitată, formarea suficientă și formarea bună.

Caracteristica generală a nivelurilor de formare a culturii muncii, a capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice la elevii claselor primare este reflectată în tabelele 2.4 și 2.8. Nivelurile de formare a componentelor culturii muncii au fost monitorizate în procesul experimentului de constatare după nouă indicatori: 5 sunt identificați în timpul formării capacităților organizatorice (Tabelul 2.4, sinteza) și 4 în procesul formării capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare) (Tabelul 2.8, sinteza). Pe baza analizei acestor date am distribuit elevii grupurilor de cercetare în trei niveluri de formare a culturii muncii: I - nivelul limitat de formare a cunoștințelor și capacităților culturii muncii; II - nivel suficient în formare; III - nivelul bun de formare a culturii muncii.

Repartizarea la un anumit nivel (I, II, III) al formării culturii muncii a elevilor din clasele primare a fost realizată prin calcularea scorului mediu a celor nouă indicatori de formare a capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice ale culturii muncii. Dacă punctajul mediu este cuprins în intervalul de la 1,2 p. până la 2 p., nivelul de formare al culturii muncii corespunde nivelului de formare limitată (I); dacă punctajul mediu este între 2,2 p. până la 3,4 p., acest grup de elevi se raportează la nivelul suficient în formarea culturii muncii (II); în cazul, în care punctajul mediu este între 3,5 p. și 4,5 p., elevii sunt la nivelul bun de formare a culturii muncii (III).

Nivelurile evidențiate sunt strâns legate între ele, deoarece fiecare reprezintă sau o condiție pentru trecerea la nivelul următor, sau rezultatul achiziției anterioare. Până la finalizarea formării deprinderii de la nivel redus paralel se formează, într-o anumită măsură, deprinderea cu un nivel mai superior. Trecerea de la un nivel la altul este un proces lin care are loc fără salturi. De asemenea, evidențierea nivelurilor de formare a culturii muncii reprezintă, în principiu, un punct cheie care oferă monitorizarea procesului de formare a culturii muncii la elevii mici și de management al acestui proces.

În continuare prezentăm datele generalizate despre nivelul de formare a culturii muncii la elevii din toate grupurile de cercetare, care au participat la experiment.



Notă: I – nivel limitat; II – nivel suficient; III – nivel bun

Fig. 2.10. Evaluarea nivelului de formare a culturii muncii la elevi

Rezultatele sugerează că mai mult de o treime din elevi din fiecare grup se caracterizează printr-un nivel limitat de formare a culturii muncii.

Concluziile studiului întreprins confirmă existența unor particularități de formare a culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare, atât în ceea ce privește ponderea de exprimare a componentelor de bază ale culturii muncii, cât și a apariției unor premise/condiții de organizare și desfășurare a activității didactice în funcție de relațiile care se stabilesc între anumite componente ale acesteia:

- ✓ forma de organizare a activității elevilor adoptată de cadrul didactic (care prezintă particularități legate de gravitatea deficiențelor și numărul copiilor incluși într-o clasă, nivel de dezvoltare psiho-fizică, nevoi și posibilități de dezvoltare, specificul traseului individual de formare a cunoștințelor și abilităților practice, strategia didactică adaptată);
- ✓ specificul conținuturilor învățării (activități axate predominant pe formarea componentelor de bază ale culturii muncii, activități cu caracter cognitiv, praxiologic și atitudinal, realizate în baza adaptărilor curriculare).

Totodată, concluziile desprinse din stadiul de constatare a cercetării argumentează desfășurarea procesului didactic, astfel că:

- cunoștințele și capacitățile care stau la baza culturii muncii necesită o formare intenționată și sistematică;

- achiziționarea unui component al culturii muncii favorizează formarea altui component;
- dacă instruirea elevilor nu vizează formarea cunoștințelor și capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice, necesare pentru cultura muncii, dar este orientată spre rezultatul final al activității, procesul de învățare în clasele primare decurge în mod spontan, insuficient și achiziționarea acestor capacități la un nivel mai ridicat nu se înregistrează.

2.2.3. Opinia cadrelor didactice privind formarea la elevi a culturii muncii

Asimilarea cunoștințelor și capacităților culturii muncii este un proces complex și de durată, care are loc sub îndrumarea unui cadru didactic în condiții intenționat organizate. În opinia noastră, eficiența formării culturii muncii la copiii cu dizabilități din clasele primare este determinată de conștientizarea esenței problemei de către cadrele didactice și capacitatea de a efectua activitatea didactică, direcționată spre implementarea acesteia.

Cele menționate mai sus confirmă contradicția anterior evidențiată dintre cerințele societății moderne a avea personalități cu cultura muncii formată, dar și perspectiva socio-profesională a Educației tehnologice în școala auxiliară și insuficiența condițiilor pentru a asigura formarea unui standard al culturii muncii la elevi pentru a realiza cu succes incluziunea lor socio-profesională. Aceasta și determină necesitatea de a identifica condițiile psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu DM, începând cu clasele primare. Includerea în experimentul pedagogic de constatare a reprezentanților cadrelor didactice, profesori de clasele primare din învățământul special (școala auxiliară), a ratificat constatările noastre făcute în baza analizei surselor de specialitate (Baba L., Alexandru C., 2006 [3]; Corceac V., 1999 [25]; Marinescu M., 2014 [53]; Patrașcu D., 1994 [64]; Popa I.D., 2002 [68]; Rotaru M., 2013 [90]; Sălăvăstru D., 2004 [92]).

Cercetarea opiniei cadrelor didactice, privind necesitatea formării culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare, a fost efectuată prin studierea documentației curriculare, interviuarea și chestionarea. În cercetare au participat profesorii ce predau la clasele primare.

Examinând documentația curriculară, în funcție de problema cercetării, s-a reliefat faptul că curricula pentru Educația tehnologică, dar și celelalte discipline, cuprinde unele informații referitor la cultura muncii. Unul din obiectivele cercetării noastre a fost și cel de a identifica opinia cadrelor didactice cu referire la necesitatea formării culturii muncii la elevii cu DM. Discuțiile purtate cu profesorii au fost desfășurate în baza unui interviu nestructurat, solicitând

profesorii să se expună despre prezența premiselor de formare la elevii claselor primare a CCM. În mersul interviului s-a scos în evidență necesitatea formării CCM în procesul de predare/învățare/evaluare la disciplina Educația tehnologică.

În acest sens, am elaborat un chestionar pentru profesorii claselor primare (Anexa 1). Chestionarul a fost constituit din 12 itemi, conținutul cărora evidențiază opinia cadrelor despre CM, componentele CM, elementele care contribuie la formarea CCM și ulterior la eficientizarea procesului de integrare socio-profesională a elevilor cu DM. Nu a rămas fără atenție nici opinia despre disciplinele cele mai solicitate pentru formarea și manifestarea competenței CM.

Participanții la studiu (16 cadre didactice) au fost rugați să identifice după accepțiunea lor, ce elemente include conceptul "cultura muncii." Studiul a arătat, că majoritatea profesorilor, indiferent de nivelul de competențe profesionale, au auzit de asemenea termen, însă nu au despre această noțiune viziune holistică. De aceea, cei mai mulți dintre respondenți au avut dificultăți în identificarea și enumerarea componentelor culturii muncii școlarului mic. Opiniile cadrelor didactice au fost împărțite după cum urmează: *indicatorul executarea* (deprinderea de a lucra, a-și organiza munca, automatizarea deprinderilor și utilizarea lor în practică, respectarea regulilor de siguranță și igiena muncii etc.) au remarcat 31,2% din respondenți; *calități personale* (punctualitate, seriozitate, acuratețe, cumpătate, responsabilitate, organizare) au evidențiat - 25% dintre respondenți; *importanța caracteristicilor psihologice ale elevilor* (atenția, observația, perseverența, emoționalitatea) a atras atenția a 43,7% dintre cadrele didactice chestionate. Dincolo de atenția profesorilor au fost excluși principalii indicatori ai manifestărilor culturii muncii, cum sunt: disponibilitatea cunoștințelor și capacităților de organizare a activităților sale, aplicarea practică a acestor cunoștințe, atitudinea față de condițiile procesului și rezultatele muncii.

În mod evident, variațiile considerabile a răspunsurilor indică o lipsă de înțelegere clară între cadrele didactice a componenței și manifestărilor culturii muncii. Această situație absolvește atât obiectivele pedagogice de acest aspect important, cât și organizarea activității instructiv-educative pentru realizarea acestora.

Aspectul definitoriu al procesului de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare este pregătirea metodică a cadrelor didactice în acest domeniu. Pentru a determina acest aspect, în chestionarul adresat profesorilor am inclus o serie de întrebări, de genul: Care din capacități sunt considerate indicatori ai culturii muncii și sunt slab formați la elevii din clasa dvs.? Care sunt, după părerea dvs., cauzele formării insuficiente a acestor capacități? Ce metode, tehnici și mijloace credeți că sunt cele mai eficiente pentru formarea cu succes a acestor capacități la elevii din clasele primare? Cu ce dificultăți Vă confrunțați în activitatea de a forma

o cultură a muncii la elevii din clasa dvs.?

Aplicarea chestionarului pentru cadrele didactice din clasele primare a reliefat accentele și importanța formării culturii muncii în Educația tehnologică a elevilor, începând din clasele primare. Totodată, s-a constatat și faptul, dacă profesorii pun ca scop special de formare a componentelor culturii muncii la lecțiile de Educație tehnologică; dacă pot descrie gradul de formare a acestor componente la elevii din clasa lor; dacă se confruntă cu dificultăți în organizarea activității independente a copiilor în clasă, în activitățile extracurriculare, care sunt cauzele acestor dificultăți; dacă au o viziune privind îmbunătățirea condițiilor de formare la elevi a componentelor culturii muncii.

Analiza răspunsurilor a arătat, că cei mai mulți dintre cadrele didactice - 68,75% - au evidențiat deprinderile care sunt insuficient formate la elevi: asamblarea și demontarea părților componente ale produselor - 25%; organizarea muncii - 6,25%. Unii profesori au identificat cauzele nivelului scăzut al capacităților la elevi, subliniind: lipsa sau insuficiența conexiunii interdisciplinare, provenită din inconsistența programelor (în special matematica și Educația tehnologică) - 12,5%; alegerea greșită a metodelor de predare - 6,25%, etc.

Profesorii au remarcat, că formării componentelor culturii muncii în clasele primare ar trebui să se acorde mai multă atenție în curriculumul disciplinar, astfel ca acest subiect să adopte o poziție de lider nu numai la orele de Educație tehnologică a elevilor, dar și la celelalte discipline pentru a facilita procesul de pregătire profesională și integrare socio-profesională a elevilor cu DM. Ca exemplu de discipline și module care, în opinia lor, conțin cele mai favorabile oportunități de a forma componentele culturii muncii sunt: matematica, educația plastică, educația tehnologică prin modelarea, construirea din hârtie, carton, lucrările de tipografie. Aceste, dar și alte propuneri expuse de către pedagogi, ne-au sugerat convingerea că ei sunt conștienți de importanța problemei cercetate.

Cu toate acestea, analiza activității la lecțiile de Educație tehnologică a cadrelor didactice a constatat că un obiectiv special al lecției cu privire la formarea culturii muncii la elevi nu are tendința de a fi înaintat. Jumătate dintre profesori n-au putut, chiar și în termeni mai generali, să caracterizeze gradul de dezvoltare a acestei competențe la elevii din clasa lor; 37,5% din respondenți nu au putut preciza care capacități la elevii din clasa lor sunt formate insuficient sau susțin că nu există astfel de capacități.

Marea majoritate a cadrelor didactice - 75% se confruntă cu dificultăți semnificative în organizarea activității independente a copiilor, dar motivele nu le conectează la nivelul scăzut al formării componentelor culturii muncii. Principala cale de a îmbunătăți activitatea privind dezvoltarea acestor componente 81,25% din cadre o consideră consolidarea bazei materiale a

lecțiilor de Educație tehnologică. O parte dintre cadrele didactice, în general nu au putut veni cu o propunere de a îmbunătăți în această direcție activitatea didactică - 12,5%.

Alegerea metodelor și tehnicilor eficiente de formare la elevii mici a componentelor culturii muncii, după optica pedagogilor sunt următoarele: 31,25% dintre profesori au numit aplicarea diverselor tipuri de instructaj, mai preferabil cel operațional; 18,75% din pedagogi vin cu sugestia de a aplica lucrări de laborator și practice; metodelor active de învățare au dat preferință doar 6,25% dintre cadrele didactice chestionate.

Cadrele didactice, care periodic pun problema formării culturii muncii, întâmpină unele dificultăți în organizarea acestui proces. Totuși, rezultatele sondajului au reflectat și prezența răspunsurilor tradiționale la pedagogi: nici o dificultate - 25%; atestă dificultăți din următoarele motive: lipsa de materiale și instrumente – 68,75%; lipsa de materiale didactice, a recomandărilor metodice -62,5%; insuficiență de timp – 37,5; dificil de răspuns – 18,75%.

Printre dificultățile menționate sunt enumerate și cele, cum ar fi lipsa cabinetului de muncă, a spațiului de depozitare pentru echipamente, inventar pentru copii. Acest lucru ne permite să concluzionăm, că dezavantajele logisticii, lipsa într-o serie de școli a literaturii metodologice și a materialului didactic, a cabinetelor de muncă, precum și nivelul scăzut al asistenței metodologice privind formarea culturii muncii la elevii din clasele primare au impact negativ asupra dorinței profesorilor de a aborda problema, care, la rândul său, reduce calitatea muncii instructiv-educative.

Faptul că lecțiile de Educație tehnologică sunt caracteristice prin activitatea productivă a elevilor, relativ ușor este observabilă manifestarea la ei a calităților morale și volitive, precum și conformitatea rezultatelor muncii cu anumite caracteristici personale, a atitudinii față de rezultatul muncii. În procesul chestionării profesorii au fost rugați să clasifice în ordinea importanței caracteristicile obiectelor/produselor muncii și calitățile moral-volitive ale persoanei care favorizează efectuarea calitativă a sarcinii de muncă. Rezultatele sunt prezentate în figura 2.11.

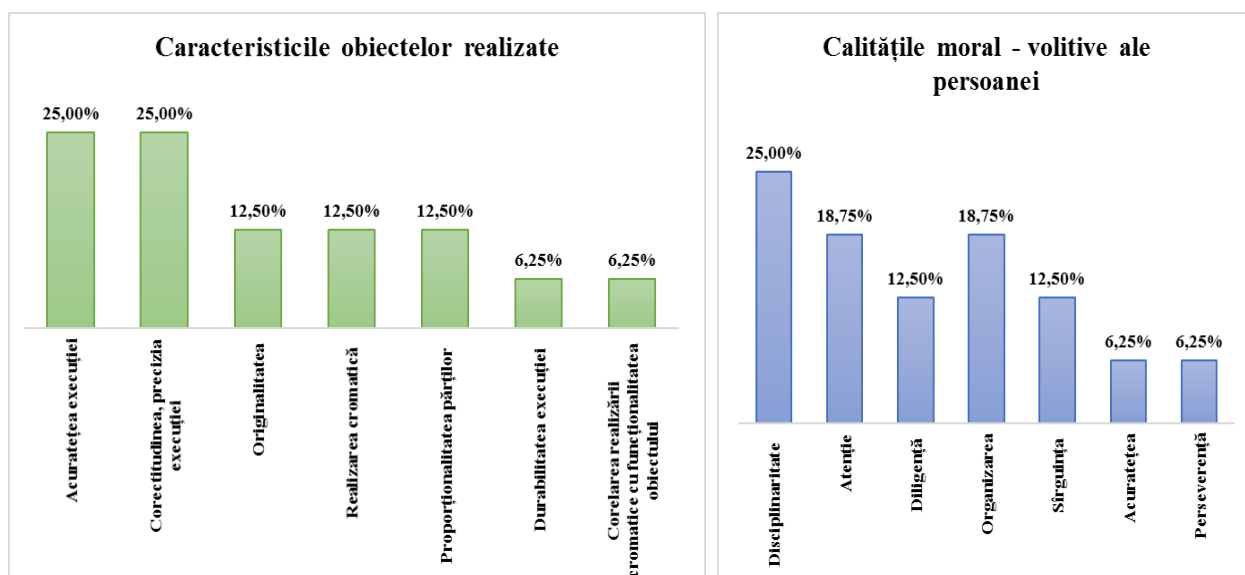


Fig. 2.11. Semnificația caracteristicilor produsului și a calităților moral -volitive

Analiza paralelă a clasamentului a relevat diferența tipică între criteriile de evaluare a rezultatelor muncii și calitățile moral-volitive. În cazul ierarhizării caracteristicilor rezultatelor muncii, pe prima poziție cadrele didactice plasează acuratețea și precizia de execuție, iar în clasamentul caracteristicilor individuale aceste criterii sunt pe ultimul loc. În mod evident, insistând pe acuratețea și precizia în efectuarea operațiilor și a lucrului în general, profesorii nu conștientizează formarea acurateței și diligenței ca o manifestare a culturii muncii la elevii din clasele primare.

Astfel, rezultatele studiului constatativ au arătat, că tendința generală a profesorilor este evidențierea importanței problemei cercetate. Cu toate acestea, observațiile vizate sugerează că lecțiile de Educație tehnologică conțin o multitudine de posibilități pentru formarea la școlari mici a elementelor culturii muncii, însă nu sunt pe deplin realizate și valorificate. Sarcina de formare a culturii muncii la elevi nu se înaintează. Majoritatea profesorilor din clasele primare, indiferent de nivelul lor de calificare profesională, nu au o viziune de ansamblu asupra conținutului noțiunii de "cultura muncii a elevului mic". Și, din moment ce în cele mai multe cazuri atenția profesorilor era orientată la rezultatul final al activității, elevilor nu întotdeauna li se înaintau cerințe ridicate privind calitatea și viteza de execuție a operațiilor de muncă, a procedeeleor de organizare a activității. La lecțiile de Educație tehnologică pedagogii subestimează formele și metodele ludice de organizare a muncii elevilor, aplicarea sistematică și coerentă a cărora contribuie la formarea culturii muncii la ei.

Analiza și generalizarea datelor experimentale au relevat legitatea de achiziție de către elevi a bazelor culturii muncii. Această legitate reflectă unitatea cunoștințelor, acțiunilor practice

și a motivelor, atitudinilor. Esența acestor dependențe poate fi rezumată după cum urmează: cu cât sfera motivațional-atitudinală e mai înaltă, cu atât mai mare devine gama posibilităților de realizare a capacităților elevilor și mai profundă este pătrunderea lor în esența obiectelor și a proceselor gestionate.

2.3. Concluzii la capitolul 2

Din analiza datelor obținute am constatat că:

1. Majoritatea elevilor la indicatorii de formare a celor cinci componente ale culturii muncii, integrate în *capacități de organizare a activității de muncă*, dețin nivel scăzut:
 - într-un număr foarte mic elevii posedă deprinderea de a pregăti locul de muncă, a-l menține în ordine pe tot parcursul lecției și a respecta regulile de lucru cu instrumentele și materialele;
 - nivelul de formare a deprinderilor de respectare a regulilor de securitate și igiena muncii, de asemenea, rămâne suficient de scăzut;
 - la selectarea corectă a materialelor și instrumentelor necesare pentru îndeplinirea sarcinii de muncă doar câte 1-2 elevi din fiecare grup au obținut nivel peste mediu;
 - la majoritatea elevilor care absolvesc clasele primare deprinderea de a utiliza eficient materialele este insuficient formată.
2. Elevii grupurilor de cercetare posedă aproximativ același nivel de capacități *constructiv- tehnologic* - nivel destul de scăzut.
 - în toate grupurile analiza modelului este practic la același nivel de formare și se află la cel mai scăzut prag;
 - planificarea activității la cea mai mare parte a elevilor este insuficient formată și superficial exprimată, la unii din elevi ea nu este formată. Motivul acestei situații poate fi explicat prin faptul că formarea acestei capacități nu decurge în mod spontan, haotic în orice activitate, ci necesită o muncă cu un scop special orientat a pedagogului;
 - majoritatea elevilor au atestat nivel scăzut al formării deprinderilor de măsurare. Aceasta poate fi explicat prin faptul că gradul de intelectualizare a operațiilor de măsurare este destul de mare, cunoștințele care stau la baza lor sunt complexe și au caracter abstract. Totodată, consolidarea și îmbunătățirea acestei deprinderi nu ar trebui să fie spontană, ci organizată, în caz contrar, modificările calitative vor fi minore;

- nivel sub mediu a capacității de control și evaluare a calității lucrului efectuat au manifestat majoritatea elevilor.
3. Rezultatele generale a determinării nivelurilor de formare a culturii muncii, a capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice la elevii claselor primare au constatat că mai mult de o treime din elevi se caracterizează printr-un nivel limitat de formare a culturii muncii.
 4. Deficiențele identificate în nivelul formării la elevii claselor a IV-a a culturii muncii constată că conținuturile curriculare, adaptate Educației tehnologice pentru școala auxiliară, nuanțează și conturează perspectivele conceptului de *învățare* prin stabilirea unor ”piloni ai învățării”, care imprimă conotații extinse conceptului de *cultura muncii*.
 5. Asimilarea cunoștințelor și capacităților culturii muncii este un proces complex și de durată, care are loc în condiții intenționat organizate sub îndrumarea unui cadru didactic. Eficiența formării culturii muncii la copiii cu dizabilități din clasele primare este determinată de conștientizarea esenței problemei de către cadrele didactice și capacitatea de a efectua activitatea didactică direcționată spre implementarea acesteia.
 6. Aspectul definitoriu al procesului de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare este pregătirea metodică a cadrelor didactice în acest domeniu. Variațiile considerabile a răspunsurilor pedagogilor indică o lipsă de înțelegere clară a componenței și manifestărilor culturii muncii. Această situație absolvește atât obiectivele pedagogice de acest aspect important, cât și organizarea activității instructiv-educative pentru realizarea acestora.
 7. Analiza activității cadrelor didactice la lecțiile de Educație tehnologică a constatat că un obiectiv special al lecției cu privire la formarea culturii muncii la elevi nu are tendința de a fi înaintat.
 8. Concluziile studiului întreprins confirmă existența unor particularități de formare a culturii muncii la elevii claselor primare a școlii auxiliare, atât în ceea ce privește ponderea de exprimare a componentelor de bază ale culturii muncii, cât și a apariției unor premise/condiții de organizare și desfășurare a activității didactice în funcție de relațiile care se stabilesc între anumite componente ale acesteia.
 9. Analiza și generalizarea datelor experimentale au relevat legitatea de achiziție de către elevi a bazelor culturii muncii. Această legitate reflectă unitatea cunoștințelor, acțiunilor practice și a atitudinilor.

10. Rezultatele etapei constatative a experimentului pedagogic demonstrează că formarea culturii muncii la momentul actual la orele de Educație tehnologică în școala auxiliară se realizează cu destule rezerve, este necesar ca acest proces să decurgă după un model pedagogic, funcționarea eficientă a căruia profilează selectarea unui set de condiții psihopedagogice.
11. Formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități, amplasată în centrul *Educației tehnologice*, devine premisa principală a configurării unui sistem educativ compatibil cu particularitățile dezvoltării psiho-fizice a acestora, asigurând calitatea pregătirii indivizilor pentru societatea prezentă și viitoare. Astfel s-a conturat realitatea formării la elevii claselor primare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de muncă, conforme componentelor competenței culturii muncii printr-un model pedagogic.

3. CONFIGURAȚIA METODOLOGICĂ A FORMĂRII CULTURII MUNCII LA ELEVII CU DIZABILITĂȚI MINTALE

3.1. Condițiile psihopedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale: aspecte directorii și aplicații curriculare

Una din tendințele procesului educațional în școlile auxiliare constă în realizarea instruirii, adaptabilă la necesitățile educabililor și la diversele niveluri ale acestora, începând de la cel preșcolar, școlar mic etc. Se creează astfel premisele ca, pe parcursul Educației tehnologice din clasele primare, elevii cu dizabilități mintale să dobândească un sistem de cunoștințe, capacități și atitudini care să le faciliteze viitoarea integrare în viața socială și profesională. Formarea culturii muncii la elevii cu DM poate fi eficient realizată dacă vor fi respectate anumite condiții psihopedagogice. Din moment ce condițiile aleatoare nu pot rezolva aceasta pe deplin, apare problema în ce condiții poate fi realizată această sarcină.

Astfel, în procesul experimentului formativ am testat eficiența modelului de formare a culturii muncii la elevii mici cu DM, care reprezintă un mod special de organizare a activității de muncă în procesul instructiv-educativ, rolul deosebit fiind deținut de organizarea și realizarea condițiilor psihopedagogice. Acestea, aplicate în procesul de predare-învățare a Educației tehnologice în clasele primare și incorporabile în strategia educațională de pregătire a elevilor mici pentru munca în clasele superioare, dar și integrarea socio-profesională, facilitează calea spre finalitățile determinate de obiectivele pe care profesorul și le planifică pentru componenta de învățare *cultura muncii*.

Pentru a rezolva această problemă, am apelat la esența conceptului de "condiție". Din punct de vedere pedagogic esența, structura și funcțiile condițiilor psihopedagogice au fost reflectate în lucrările multor savanți și pedagogi renumiți: Бабанский Ю.К. [123], Ковалев В.П. [168], Лернер И.Я. [177] și alții. Лернер И.Я. prin termenul de "condiții psihopedagogice" se referă la factorii care asigură învățarea de succes. Autorul consideră că prima și cea mai importantă condiție didactică este conștientizarea și elaborarea tuturor componentelor de conținut al disciplinei de studii [177, p. 34].

Бабанский Ю.К. a determinat condițiile pedagogice drept circumstanțe, în care componentele procesului de învățământ sunt prezentate într-o unitate cu cea mai bună relație (disciplina, predarea și învățarea), oferind profesorului posibilitatea de a lucra productiv, a gestiona procesul de învățare, iar elevilor a învăța cu succes. "Iată de ce, menționează autorul, în orice studiu este ... important să se ia în considerare unitatea dintre conținut, forme și metode de informare, de activitate conjugată și de învățare a cadrelor didactice și a educabililor ..." [123, p.

62].

În literatura pedagogică de specialitate se disting condiții psihopedagogice necesare și suficiente. Condițiile necesare constituie componenta esențială a întregului proces pedagogic, prezența căruia determină dezvoltarea acestui proces. Condițiile necesare și suficiente sunt condiții pentru atingerea scopului, fără realizarea de care obiectivul nu poate fi atins.

Logica definițiilor de mai sus ne permite să formulăm propria versiune a interpretării esenței *condițiilor psihopedagogice* în raport cu obiectul cercetării noastre. Acestea reprezintă *un inventar metodologic cu valențe activatoare, un decupaj didactic complex cu accente specifice domeniului implicat (formarea culturii muncii), care incită la descoperirea de soluții pentru proiectarea demersului didactic și sunt necesare unei învățări eficiente din perspectiva calității achizițiilor elevilor (competența culturii muncii) și a relevanței lor pentru viață*. Din această perspectivă, am selectat o serie de condiții psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea eficientă a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare. Evidențierea setului de condiții psihopedagogice de formare a culturii muncii s-a bazat pe:

- studiul esenței și conținutului conceptului de "cultura muncii";
- considerarea strategiilor didactice de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, punând accentul pe amplificarea capacităților și a disponibilităților;
- definirea criteriilor și a nivelurilor de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare;
- modelul pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu DM, dezvoltat în cercetarea noastră (MPFCM).

Condițiile necesare pentru realizarea eficientă a MPFCM reprezintă cele, fără de care modelul nu-și poate realiza potențialul său. Necesitatea de a impune condițiile psihopedagogice rezultă din analiza literaturii psiho-pedagogice, experiența de muncă a școlii auxiliare, a celei de cultură generală (clasele primare) și incluzive, rezultatele etapei de constatare a experimentului.

Rezultatele obținute permit să concluzionăm asupra caracterului suficient al condițiilor propuse în derularea activității didactice la orele de Educație tehnologică. Astfel, necesitatea și suficiența condițiilor psihopedagogice noi o apreciem ca un set complex și unitar, din care nu poate fi exclus nici un component, fără a încălca condiționarea acestui proces. Prin setul de condiții subliniem faptul că condițiile aleatoare, disparate nu pot rezolva problema în mod eficient. Ca urmare, se selecționează și se înregistrează numai acele condiții care sunt absolut necesare pentru a deschide calea competențelor, în general și a culturii muncii, în special.

O modalitate importantă de a construi imaginea caracterului unitar și complex al condițiilor psihopedagogice, favorabile formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale,

s-a putut realiza prin identificarea:

- obiectivelor sociale, actualizate școlii de azi și reflectate în Curriculumul Național pentru clasele I-IV-a (2010), Codul Educației din Republica Moldova, în Convenția cu privire la drepturile copilului;
- particularităților procesului instructiv-educativ al învățământului special și cel incluziv;
- noilor tendințe și specificul predării/învățării Educației tehnologice în școala auxiliară.

Rezultatele cercetărilor științifice, elaborate în domeniul psihopedagogiei speciale, au constatat că la elevii cu deficiențe intelectuale se manifestă dificultăți de diverse grade nu numai în elaborarea unei strategii eficiente, ci și în abandonarea strategiei ineficiente, ei perseverând, adesea, în erori datorită rigidității și inerției gândirii. Acești elevi prezintă un tip special de dificultăți, de natură neurofiziologică și psihofiziologică, în culegerea și organizarea informației, manifestând și o insuficientă dezvoltare a proceselor de tratare a informației. O caracteristică esențială a elevilor cu deficiențe este lipsa sau insuficienta capacitate de a elabora planuri mnezice și planuri de învățare, fapt evidențiat mai ales în rezolvarea de probleme [72, p. 12].

Cercetările (Campione, Brown; Campione, Brown, Ferrara) au evidențiat faptul că la elevii cu dizabilități mintale o sursă importantă a dificultăților școlare manifestate în activitățile de învățare rezidă în faptul că nu au dezvoltată suficient capacitatea de a recurge la strategii mnezice și rezolutive precum cele ale repetiției și ale regrupării itemilor. S-a demonstrat experimental că la elevii cu deficiență mintală, programele stocate în memorie pot fi reactualizate cu ajutorul anumitor strategii mnezice, în condiții de predare-învățare activizante [apud 72, p. 12].

Adaptările curriculare pentru Educația tehnologică în școala auxiliară iau în considerare posibilitățile psihofizice și structura defectului elevilor, urmărind formarea la ei a capacităților practice, care asigură adaptarea la condițiile instabile de muncă în societate.

Așadar, având la dispoziție abordările activității de învățare a elevilor cu dizabilități mintale, dar și a noțiunilor de „cultura muncii” și „condiții psihopedagogice”, putem identifica argumentul, ce ar justifica didactica Educației tehnologice în școala auxiliară, centrată pe formarea la elevii din clasele primare de competențe practice, utile atât pentru dezvoltarea personală, cât și pentru cea socio-profesională, pe baza parcurgerii unei diversități de condiții psihopedagogice, care reflectă eficiența formării la ei a culturii muncii.

Inițiativa de schimbare și perfecționare a metodologiei speciale a Educației tehnologice conduce spre o concepție de proiectare a condițiilor psihopedagogice întemeiate pe o combinație

dinamică de cunoștințe, capacități și atitudini exersate și demonstrate în situații simulate, formarea acestora fiind scopul modelului pedagogic de formare a culturii muncii, dezvoltat în cercetarea întreprinsă.

Mai mulți cercetători au demonstrat posibilitatea utilizării unor *condiții de intervenție psihopedagogică* pentru a asigura succesul unei strategii rezolutive, precum și pentru a facilita generalizarea abilităților dobândite de elevii cu dizabilități mintale într-o anumită situație, în alte contexte. Astfel, în prima etapă, elevul trebuie să conștientizeze necesitatea de a adopta o strategie care să-i simplifice sarcina, ținând seama de limitele propriului sistem cognitiv. În a doua etapă, trebuie să evalueze complexitatea sarcinii și să facă apel la repertoriul său de „rutine”, deprinderi intelectuale și cunoștințe pentru a le pune în lucru pe cele care sunt mai adecvate. După ce a selecționat o anumită strategie rezolutivă, elevul trebuie să o execute, urmărind, în același timp, să regleze eficacitatea execuției și gradul de adecvare a acesteia în raport cu cerințele problemei. La rândul lor, aceste informații trebuie să ghideze alegerea viitoarelor acțiuni, în sensul că va decide dacă trebuie să continue cu aceeași strategie sau să aleagă alta [apud 72, p. 13].

Cu referire la competență, ea constituie capacitatea complexă de realizare a obiectivelor, prin stabilirea conexiunii dintre cele trei elemente definitorii: a ști, a ști să faci și a ști să fii. Aceste elemente se regăsesc în structura competenței cultura muncii sub aspect de cunoștințe, capacități și atitudini. În accepțiunea lui Manolescu M., competența este adecvată învățământului formativ și vine în acord cu așteptările social-economice moderne față de școală care își propune creșterea autonomiei individuale în viața personală și profesională [apud 83, p.8].

Aceste fiind indicate, dar și corelate cu specificul activității de învățare a elevilor cu dizabilități mintale, am selectat și ordonat următoarele condiții psihopedagogice, necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la ei prin crearea unui suport de învățare:

- 1) conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată);
- 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată);
- 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

Condițiile menționate sunt asociate atât conținutului și structurii competențelor, cât și culturii muncii, ca obiect de studiu al cercetării. Dimensiunea didactică și metodologică a condițiilor enumerate este centrată pe construcția modelului de învățare dirijată conform concepției lui Выготский Л.С. [107] despre zona *proximei dezvoltări*. Demersul didactic al formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale în bază învățării dirijate spre zona

proximei dezvoltări s-a realizat prin aplicarea explicațiilor de rigoare și a materialelor ilustrative (fișe intuitive, tehnologice), precum și demonstrarea unor acțiuni, operații de muncă. Treptat, pe măsură ce activitatea didactică proiectată înlesnea, pe de o parte, evidențierea capacităților pozitive ale elevilor, iar pe de altă formarea componentelor culturii muncii, sprijinul acordat în învățare se retrăgea, astfel că educabilul era condus progresiv spre executarea relativ independentă a însărcinării.

În continuare vom elucida fiecare dintre condițiile indicate. *Conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect* (învățare asistată) a decurs astfel, încât raportul dintre ghidarea activității de muncă a elevilor de către pedagog și caracterul independent al acestuia se schimba gradual de la o clasă la alta. În GE-1 predominau acțiuni de reproducere: pedagogul stabilește scopul și înaintează sarcinile practice, oferă puncte de reper/orientare sau modele de realizare corectă a sarcinii, organizează acțiunile elevilor, evaluează activitatea lor.

În GE-2 se efectuau acțiuni reproductive independente: elevii efectuează sarcina de muncă, concentrându-se pe obiectivul stabilit de către pedagog și criteriile de evaluare a produselor executate. În GE-3 acțiunile de muncă obțineau caracter relativ independent și independent: stabilirea obiectivelor, organizarea și selectarea conținutului activității de muncă se realiza de către elevi pe baza componentelor culturii muncii formate.

Cercetarea experimentală s-a axat pe formarea la elevi a *capacităților organizațional-orientative* ca parte componentă importantă a culturii muncii. Acestea cuprind: cunoștințe și deprinderi pentru pregătirea și menținerea locului de muncă, respectarea regulilor de igienă și siguranță a muncii, alegerea rațională a materialelor și a instrumentelor, economisirea materialelor. Pentru elevi aceste deprinderi înseamnă următoarele: să cunoască funcționalitatea accesoriilor de muncă; să înțeleagă și să fie capabili să efectueze în mod independent instrucțiunile privind pregătirea corespunzătoare a locului de muncă; în funcție de natura activităților să plaseze convenabil instrumentele și accesoriile necesare de muncă, să respecte normele de securitate; pe tot parcursul lecției să mențină zona de lucru curat și ordonat (estetic și igienic), piesele fabricate și rămășițele să depoziteze în buzunare speciale sau cutii; să știe cum să utilizeze deșeurile, în viitor, să fie capabili să finalizeze realizarea produsului la momentul potrivit.

S-a constatat că asimilarea normelor și regulilor de organizare a activității de muncă contribuie la formarea diligenței, acurateței, atenției și organizării, adică, a acelor calități moral-volitive care sunt cu succes formate la prima etapă de învățare. Rezultatele cercetării noastre au permis să concluzionăm că formarea capacităților organizatorice, ca componente importante ale competenței culturii muncii, a fost mai eficientă atunci când în

procesul de învățare managementul clasei s-a realizat prin aplicarea principiului cooperării elevilor și profesorilor. În mersul lecțiilor de Educație tehnologică, pedagogul a acționat în rol de organizator al activității de muncă și consultant, creând condițiile necesare pentru devenirea elevului ca subiect al activității.

Prin această interacțiune "profesor-elev" ultimii primesc oportunități pentru dezvoltarea tuturor calităților personale care stau la baza formării culturii muncii: cunoștințe generale despre muncă, cultura organizatorică, de comunicare, motivațională și reflexivă, cultura autocontrolului. Acestui moment important se datorează alegerea unei asemenea condiții psihopedagogice, cum este activitatea productivă comună prin interacțiunea *subiect-subiect*.

A doua direcție în cercetarea noastră s-a axat pe formarea la elevi a *capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare)*, în grupul cărora au fost incluse următoarele componente: planificarea prealabilă a acțiunilor de muncă; analiza modelului și a condițiilor de muncă; măsurarea și marcarea detaliilor.

Planificarea viitoarei activități este o deprindere generală de muncă care sporește cultura muncii executorului, o ridică la un nivel mai înalt, încât el este în măsură să prevadă cum și ce va face. Activitatea, efectuată planificat, eliberează persoana de procesul continuu al determinării și conștientizării căilor de realizare a acesteia și permite atingerea obiectivelor propuse mai repede. De aceea, învățarea elevilor să construiască suficient de clar imaginea procesului în sine, să întocmească un plan de lucru, să organizeze activitatea după planul elaborat, este, de fapt, punctul de plecare al formării culturii muncii.

După cum menționează Бабанский Ю.К. [123], orice activitate începe cu sarcina de planificare, iar un scop bine gândit amplifică procesul de realizare a acestuia. Elaborarea planului de executare a sarcinii este cea mai dificilă parte a învățării elevilor cu dizabilități mintale care necesită eforturi și cunoștințe considerabile din partea elevului. Acest proces implică dezvoltarea unui sistem de cunoștințe, acțiuni, necesare pentru îndeplinirea sarcinii de muncă, de altfel și tehnici, procedee, operații, analiza preliminară a condițiilor de muncă, care determină în totalitatea lor structura activității de muncă.

Construcția procesului tehnologic devine posibilă numai în cazul, în care elevul conștientizează clar ce proces poate fi considerat rațional organizat. Totodată, planificarea implică, de asemenea, formarea deprinderii de a acționa în conformitate cu planul și a îndeplini cele planificate. Formarea acestei deprinderi este organic conexată la educația disciplinei de muncă, care este una dintre cele mai importante calități ale executorului (Мирский С.Л. [186]; Bârsanu T. [134]; Gînu D. [41]; Badâr C. [5]; Сечковская Л.Г. [210]).

Formarea componentelor complexe ale culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

incită crearea situațiilor pedagogice și didactice cu conținut special, cum ar fi stabilirea cerinței de a lucra după un plan prestabilit, a stimula necesitatea în planificarea fluxului de lucru, organizarea, auto-disciplina și responsabilitatea. Planificarea activității impune elevul să identifice rezultatul final al muncii și cum să-l atingă. Aceasta necesită o analiză și alegere a metodelor de lucru, a operațiilor corespunzătoare, respectarea algoritmului activității. Planificarea, astfel, constă în conștientizarea etapelor necesare și suficiente pentru a realiza sarcina de muncă fără/cu mici incertitudini, dificultăți și obstacole. Or, planificarea este definită ca proces de construire conștientă și deliberată a muncii [203].

Elevii cu deficiență mintală au dificultăți la nivelul planificării și ghidării acțiunii, a strategiilor rezolutive, dificultăți care s-ar putea atenua dacă acestea ar fi antrenate pentru a-și dezvolta unele strategii cognitive generale. Preda V. (2013) subliniază importanța antrenării acelor proceduri și rutine de învățare a planificării și ghidării acțiunii care produc modificări notabile și durabile, sporind randamentul proceselor psihice implicate în rezolvarea de probleme și, în general, în învățare [72, p. 13].

În cercetările efectuate de Badâr C. [5], Danii A. [34], Stratan V. [100] se remarcă faptul că elevii mici din școala auxiliară, dar și cei cu deficiențe auditive (Goncearuc S. [45]) pot fi și ar trebui învățați să planifice activitatea sa de muncă. Savanții indică calea formării deprinderilor de planificare: pe de o parte tranziția de la planificarea realizată de către elev împreună cu profesorul (activitatea conjugată elev-profesor și de reproducere prin învățarea asistată) la planificarea semiindependentă (învățarea dirijată), pe de altă parte, trecerea de la o planificare bazată pe o descriere detaliată intuitiv-obiectuală sau grafică a succesiunii operațiilor de realizare a obiectului prin verbalizarea planului de lucru la formularea independentă a planului activității de muncă.

Cu toate acestea, lucrările experimentale au arătat că elevii cu DM nu sunt pregătiți pentru rezolvarea unei asemenea sarcini mentale, cum este planificarea, care induce stabilirea cursului optim de acțiuni, operații, potrivite cel mai bine condițiilor de muncă. Studiile efectuate de Stratan V. [100], Петрова В. Г. [196], Шинкаренко В.А. [231] ș.a. au demonstrat că la lecțiile de Educație tehnologică elevii surprind elementele planului activității doar numai sub îndrumarea pedagogului. Prin învățarea asistată și dirijată se analizează structura fiecărui produs (model), se discută condițiile de realizare, profitând de fișa tehnologică intuitivă (alcătuită din produse semifinite), postată pe tablă. După întocmirea orală a planului împreună cu pedagogul și compararea fiecărui dintre punctele planului cu etapele, indicate pe fișa tehnologică, elevii încep pas cu pas lucrul practic, urmând traseul indicat, dar conjugat cu acțiunile pedagogului.

Obiectivul principal al acestei învățări conjugate (integrate) este sensibilizarea elevilor cu

privire la ordonarea acțiunilor care, de fapt, reprezintă un ghid pentru confecționarea oricărui produs. Fișa tehnologică intuitivă (FTI), de obicei, evidențiază aspectul produsului, denumirea acestuia, conține textul care explică pe scurt destinația și caracteristicile cheie ale design-ului produsului. Fișa obligatoriu listează denumirea materialelor necesare, a uneltelor și dispozitivelor folosite în lucru. Fabricarea produsului este repartizată în fișă pe etape, fiecare din ele având o imagine care o ilustrează. Uneori fișa reamintește, cum se face o operație destul de complexă, sau un memento despre regulile de confecționare în condiții de siguranță, care trebuie respectate pe parcursul lecției.

Componente constitutive ale culturii muncii sunt și deprinderile grafice ale elevilor, care se formează în procesul de învățare a planificării viitoarei acțiunii de muncă. Formarea acestor componente este strâns legată între ele. Atunci când se planifică, elevii se bazează pe fișa intuitivă, care include schițe grafice, desene. Pe baza acestor imagini și a învățării dirijate, unii elevi pot să planifice activitatea - corect să stabilească succesiunea operațiilor, să determine uneltele și accesoriile necesare pentru fabricarea pieselor; să efectueze operațiile de marcare a liniilor piesei, indicând contururile care urmează să fie prelucrate; să monitorizeze activitatea - pentru a determina și verifica, prin comparație, corectitudinea acțiunilor și, în consecință, a le ajusta.

Activitatea grafică a elevilor cu dizabilități mintale este bazată pe dezvoltarea reprezentărilor spațiale, care, la rândul său, sunt strâns legate de maturizarea mecanismului percepției spațiului. Activitatea grafică la lecțiile de Educație tehnologică include citirea schițelor și desenelor grafice, executarea acțiunilor de marcare cu ajutorul instrumentelor, planificarea lucrului, bazându-se pe documentația intuitiv-tehnologică. Prin urmare, este necesară includerea elevilor în activități legate de exprimarea proprietăților și relațiilor spațiale ale obiectelor afișate pe o suprafață plană (Gînu D.[41]; Druțu I. [37]; Шинкаренко В.А. [231]), ceea ce va contribui la formarea deprinderilor de orientare spațială și a capacității de a opera și gestiona cu imaginile spațiale reproductive și creative. Educația culturii grafice apare ca un mijloc de comunicare în activitatea comună a profesorului cu elevii în procesul proiectării produselor vizate. Asemenea activități grafice constituie baza culturii muncii.

În asemenea ordine de idei, formarea capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare) facilitează crearea la elevii deficienți mintal a imaginii clare despre structura produsului care urmează să fie executat; deprinderea de a efectua lucrul după planul întocmit împreună cu învățătorul, bazându-se pe desen, fișa intuitivă, schemă; precum și abilitatea de a programa o succesiune de operații și etape pentru realizarea sarcinii de muncă (relativ independent).

Capacitățile constructiv-tehnologice, enumerate mai sus, constituie baza culturii acțional-

organizatorice și acțional-practice, totodată, sunt componente integrante ale modelului pedagogic de formare a culturii muncii dezvoltat de noi (*paradigma praxiologică*). Aceste componente determină dezvoltarea capacităților generale ale elevului: analiza obiectului activității; planificarea; analiza și justificarea propriei activități. Paradigma praxiologică structurează o nouă concepție asupra desfășurării procesului de predare-învățare, asupra rolului profesorului, presupunând transpunerea în fapt a principiilor și strategiilor pedagogiei corective, ale învățării mediate și ale îmbogățirii instrumentale. De altfel, teoria învățării mediate, elaborată de Feuerstein R. [115] și susținută de celebra teorie a zonei proxime dezvoltări (Выготский Л.С. [107]) este acreditată nu doar pentru dezvoltarea potențialului de învățare la copiii normali, dar și la cei cu dezvoltare atipică.

Studiul efectuat de Feuerstein R. și colab. demonstrează faptul că sistemul cognitiv poate fi dezvoltat prin metoda învățării mediate și expunerea copilului cu funcționare cognitivă deficitară la contextele acțiunii unor factori proximali structurați. Profitul cognitiv realizat se va reflecta în creșterea eficienței intelectuale.

O condiție psihopedagogică de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, evidențiată și confirmată în cercetarea noastră, este concentrarea pe *dezvoltarea abilităților generale și individuale* ale elevului. Bazată pe abordarea centrată pe cel ce învață, această condiție psihopedagogică îi permite profesorului să ia în calcul trăsăturile de personalitate ale fiecărui copil, caracteristicile, capacitățile și cerințele sale, precum și dezvoltarea capacităților individuale și a înclinațiilor.

Cultura acțional-organizatorică și practică ca una dintre componentele paradigmei praxiologice include un sistem de acțiuni a elevilor, pe care aceștia trebuie să le efectueze după asimilarea cunoștințelor necesare. Astfel, cultura managementului clasei presupune *orientarea și ghidarea elevilor spre dezvoltarea abilităților sale generale și individuale*. Aceasta impune învățarea elevului să realizeze autogestionarea activității sale – să evalueze succesul activității sale după rezultatele obținute și să identifice cauzele care au dus la succese și eșecuri, să propună, în caz de necesitate, soluții de corectare a greșelilor comise. Baza acestei învățări dirijate este abordarea reflexivă prin care profesorul realizează reflecția propriei activități didactice în baza rezultatelor obținute de către elevi. Pentru a evalua în mod adecvat rezultatele, profesorul analizează procesul activității împreună cu fiecare elev, cu identificarea cauzelor succesului și a eșecului, evaluează activitatea elevilor și a sa proprie, reflectând asupra ultimei.

Învățătorul realizează flexibil managementul reflexiv al activității elevului, cel mai înalt grad de calitate al căruia este manifestarea trecerii școlarului la autoadministrare. La acest stadiu al educației dirijate interacțiunea subiect-subiect devine forța motrice a dezvoltării abilităților

generale și individuale a elevului. Cele menționate justifică alegerea condiției psihopedagogice ulterioare - *direcționarea și ghidarea elevilor spre dezvoltarea capacităților generale și individuale*. Ea contribuie la conștientizarea de către copil a ceea ce el știe deja, a traseului pe care este capabil să-l parcurgă, ajutându-l să-și utilizeze în mod optim competențele sale.

Formarea la elevii cu dizabilități mintale a componentelor culturii muncii este un proces de achiziționare a acțiunilor mentale și practice pentru organizarea și realizarea oricărui tip de activitate. Cercetarea a demonstrat că mai complet acestea sunt realizate prin aplicarea de către pedagog a diferitor mijloace de influență, motivare și stimulare, incluse în *paradigma atitudinală* emoțional-valorică (invocarea opiniilor personale ale copilului, implicarea activă la toate formele de activitate, realizarea succesului, crearea situațiilor problematizate în procesul aplicării metodelor ludice de educație).

Pe baza rezultatelor experimentale și a observațiilor sistematice, noi am evidențiat faptul că la elevii claselor primare din școala auxiliară există un deficit al capacităților de bază ale operativității gândirii, demonstrând că elevii au dificultăți de diferite grade în mobilizarea eficientă a adevăratelor lor potențialități. Aceasta este determinată de o subfuncționare cognitivă cronică, fiind un rezultat al unui ansamblu de caracteristici ce țin, în mare măsură, pe de o parte de un comportament reactiv și/sau defensiv, iar pe de altă parte de un deficit motivațional.

Paradigma atitudinală include orice comportament sau activitate a profesorului care să exprime copilului faptul că ceea ce el realizează reprezintă un succes. Aceste medieri pot fi făcute fie verbal, încurajând activitatea realizată de copil, fie nonverbal prin gesturi sau mimică. Există copii care nu conștientizează succesul sau progresul pe care l-au făcut pe parcurs ce desfășoară activitatea, rolul profesorului fiind acela de a scoate în evidență acest lucru, de a-i conștientiza copilului faptul că este competent. Mediarea sentimentului de competență, după Feuerstein R. include pe lângă exprimarea explicită a succesului realizat de copil, crearea de situații în care copilul să își poată exercita competențele, întărindu-i astfel mai mult încrederea în sine și facilitând progresul spre noi achiziții. Simțindu-se competent într-o activitate copilul va fi incitat spre a căuta noi domenii de competență [114].

Aceste fiind menționate, una din condițiile psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale a fost dezvoltarea la ei a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

Orientarea emoțional-valorică a procesului instructiv-educativ la lecțiile de Educație tehnologică asigură unitatea gândurilor și sentimentelor: la nivel de comunicare "profesor-elev", "elev-profesor", "elev-profesor-elev" și la nivelul emoțional-valoric al asimilării experienței de muncă. Această condiție are ca scop menținerea unui sistem special de relații, precum și a

organizării sesiunilor de formare, oferind integrarea maximă a cunoștințelor elevului într-un tablou emoțional integrat. Asemenea prevederi au determinat alegerea condiției psihopedagogice care dezvoltă *atitudinea emoțional-valorică față de activitatea de muncă*. Aici sunt incluse următoarele componente: cultura motivațională (conștientizarea importanței cunoștințelor, dorința de a realiza succese, a evita eșecurile, satisfacția în cazul finalizării cu succes a sarcinii, dorința de a obține aprobarea din partea profesorului, părinților, colegilor, existența interesului și dorinței de muncă); atitudinea față de disciplina studiată (conștientizarea valorii și importanței social-practice a disciplinei studiate, conștientizarea valorii activităților comune, conjugate); cultura de comunicare (dezvoltarea abilităților de comunicare, dezvoltarea vorbirii monologate și dialogate, aspirației de a coopera); cultura reflexivă (abilitatea de a regla propria activitate, a realiza și finisa la timp sarcina de muncă, a evidenția momentele cheie ale activității sale sau ale altcuiva).

Introducerea condiției emoțional-valorice contribuie la formarea motivației pozitive a elevilor la lecțiile de Educație tehnologică. Aspectele pozitive ale motivației educabililor se înregistrează prin atitudinea pozitivă față de activitatea de muncă, diapazonul intereselor și curiozitatea. În consecință, dezvoltarea la elevi a motivelor conectate la conținutul lecțiilor de Educație tehnologică și exprimate prin atitudinea pozitivă față de acestea, permite a construi prognoze favorabile ale succesului elevilor în activitățile de învățare și dezvoltarea personalității în ansamblu.

Pe baza estimării opiniei savanților care au cercetat sfera emoțională la elevii mici din școala auxiliară, am constatat că Educația tehnologică, suplimentată cu diverse forme ludice de organizare a interacțiunii profesorului cu elevii, constituie un bun prilej de dezvoltare a relațiilor moral-etice. De altfel, introducerea elementelor de joc de genul situațiilor și sarcinilor ludice, generează la elevi emoții pozitive pe tot parcursul lecției. Impresionabilitatea accentuată, exprimarea puternică a imitației, imaginației, permit elevilor, o lungă perioadă de timp, să rămână într-o stare afectivă pozitivă, cu plăcere să exercite acțiunile de joc, fără a bănuși că ei, de fapt, asimilează o parte din cunoștințe, se învață a stăpâni deprinderi practice în lucrul cu obiectele specifice, metodele de organizare a locului de muncă, modalitățile de comunicare.

Prin urmare, crearea condițiilor psihopedagogice asigură formarea la elevi a componentelor culturii muncii, realizate la diferite etape ale Educației tehnologice din clasele primare. Reflectând condițiile psihopedagogice de realizare eficientă a formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, remarcăm:

1. Condițiile psihopedagogice le apreciem drept interacțiunea tuturor componentelor didactice ale procesului de învățare, precum și particularitățile procesului instructiv-educativ al

învățământului special în scopul dezvoltării la elevii din clasele primare a competențelor de bază (cunoștințe, capacități și atitudini), ce ar corespunde cerințelor curriculum-ului la disciplina Educație tehnologică.

2. Funcționarea eficientă a modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale o considerăm posibilă prin relevarea setului de condiții psihopedagogice: 1) conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect; 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale; 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă.

3. Setul de condiții psihopedagogice este necesar și suficient pentru aplicarea eficientă a modelului experimental de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare.

3.2. Conceperea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Pornind de la studiile consacrate dizabilității, prezentând, în același timp, particularitățile pe care prezența deficiențelor le imprimă asupra dezvoltării psiho-fizice a individului, precum și a modului în care se produce astăzi învățarea, școala auxiliară surprinde faptul că disciplina Educația tehnologică, la rând cu celelalte discipline, proiectează un sistem unitar de activități instructiv-educative în vederea structurării învățării elevilor cu dizabilități și dezvoltării la ei a deprinderilor practice, având o puternică influență asupra întregii existențe a persoanei cu deficiențe.

Educația tehnologică din școala auxiliară propune un scenariu curricular, centrat pe formarea de competențe utile elevului atât pentru dezvoltarea personală, cât și pentru cea socială și profesională, pe baza parcurgerii unor module care reflectă domenii de activitate. Această diversitate a domeniilor ridică o serie de probleme didactice, profesorul fiind pus a proiecta demersul didactic astfel, încât să faciliteze formarea la elevi a capacităților generale de muncă și a relevanței lor pentru viață (Danii A., Postolachi E., Racu A. ș.a. [34]; Druțu I. [37]).

Consultarea lucrărilor de specialitate și a datelor constatative au condus la ideea conform căreia cultura muncii este abordată în știința psiho-pedagogică, pe de o parte, ca un set de abilități intelectuale generale și de muncă (planificare, organizare, control, autoreglare a activității), iar pe de altă parte, ca rezultat al autorealizării personalității (Badâr C. [5]; Druțu I. [37]; Gonciaruc S. [45]; Stratan V. [99]). Cultura muncii (CM) nu este doar o manifestare a capacităților și a cunoștințelor dobândite, dar exprimă, de asemenea, și calitățile morale și sociale ale elevilor. Atât în planul dezvoltării intelectuale, cât și în cel ce vizează viața socială în ansamblul ei, cultura muncii elevilor cu dizabilități, amplasată în centrul *Educației tehnologice*,

devine premisa principală a configurării unui sistem educativ compatibil cu particularitățile dezvoltării psiho-fizice a acestora, asigurând calitatea pregătirii indivizilor pentru societatea prezentă și viitoare.

Adoptarea și redefinirea conceptului de învățare (școlară), precum și reglementările legislative și curriculare elaborate recent au întemeiat remodelarea spațiului educațional în faza formativă a experimentului nostru. Aceste remodelări vizează:

1. *Modificări la nivelul proiectării didactice:*

- *modificarea finalităților Educației tehnologice*, regăsindu-se în formulările pe termen lung ale obiectivelor educației în vederea formării culturii muncii;

- *organizarea procesului de instruire la Educația tehnologică*, realizat în baza celor trei condiții psihopedagogice, adoptate demersului didactic experimental, orientat spre formarea la elevi a culturii muncii, precum și bunele realități educaționale.

Acestea fiind remarcate, s-au impus două direcții în abordare a curriculum-ului la Educația tehnologică. În practica pedagogică aceste direcții se traduc în adaptările Curriculum-ului Național, destinat elevilor cu CES. În acest sens Gherguț A. (2006) vorbește de existența mai multor tipuri de curriculum [43], noi fiind direcționați de *curriculumul obișnuit adaptat*, care implică adaptări realizate la nivelul tuturor disciplinelor, predarea realizându-se cu o doză de individualizare; intervențiile de asistență, ghidare și monitorizare a traseului individual de educație/dezvoltare a elevilor din partea profesorului fiind prezente într-o proporție mult mai mare, decât în cazul celorlalte variante de Educație tehnologică.

2. *Nuanțarea unor concepte ale didacticii speciale din perspectiva CM la clasele/grupele de elevi experimentale.*

Analiza realizată asupra particularităților de proiectare și organizare a procesului instructiv-educativ al Educației tehnologice la aceste clase de elevi, dar și noile orientări ale Curriculumului Educația tehnologică, au conturat tot mai precis realitatea formării CM la elevii cu DM și lipsa unui Model pedagogic de formare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor, conforme componentelor competenței cultura muncii și adaptat învățământului special.

Noile condiții social-economice și culturale, interferențele ce se produc în cunoștințele despre elevii cu DM și educația lor, conturează necesitatea elaborării unei viziuni conceptuale noi, privind modelarea procesului didactic, având în centrul atenției formarea la elevi a culturii muncii.

În modul acesta, problema științifică a fost determinată de importanța formării la elevii cu dizabilități mintale a culturii muncii și necesitatea elaborării unui Model pedagogic de realizare a acestui obiectiv în cadrul disciplinei Educația tehnologică (figura 3.1).

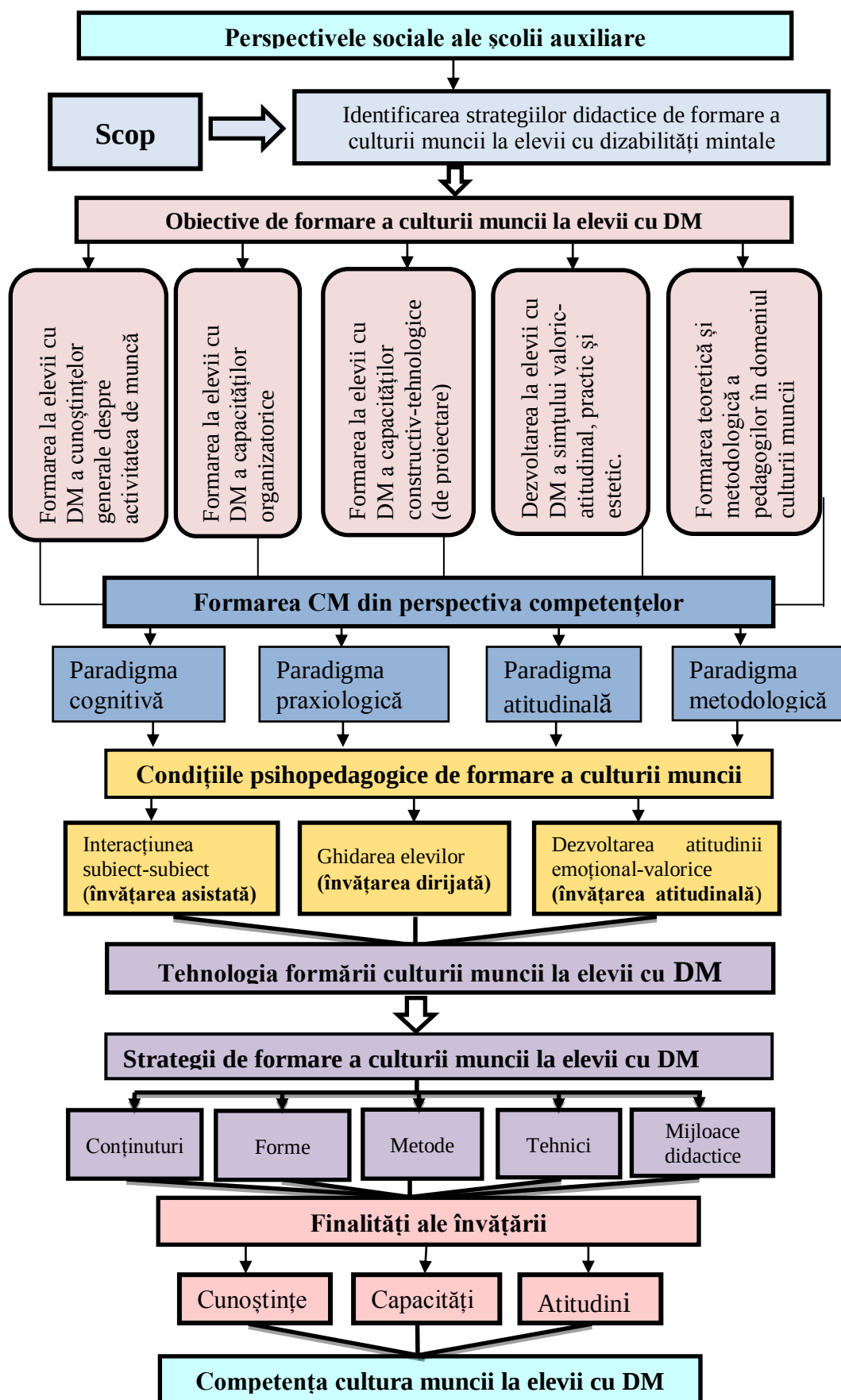


Fig.3.1. Modelul pedagogic experimental de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale (MPFCM)

Modelul formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale este derivat din perspectiva teoriei învățării cumulativ-ierarhice a lui Gagne R. (1985), (învățarea pe etape - o învățare mai complexă presupune realizarea prealabilă a celorlalte moduri de învățare mai simplă) [40] și teoriei operaționale a învățării, dezvoltată de profesorul rus Гальперин П.Я. (1966), astfel că operațiile mintale formate stau la baza însușirii tuturor noțiunilor. Autorul arată că formarea operațiilor mintale parcurge următoarele trepte:

- a. faza de orientare – învățătorul verbalizează și demonstrează operația, elevii asistă cum învățătorul execută această operație;
- b. faza acțiunii reale în care elevii însuși execută operația;
- c. faza verbalizării când școlarii cu glas tare pronunță operația;
- d. faza interiorizării când elevul repetă operația rar și apoi treptat mai repede până când acțiunea se automatizează [141].

Totodată, am sesizat și unele din elementele teoriei învățării mediate, elaborată de Feuerstein R. (1999) [115], susținută de celebra teorie a zonei proxime dezvoltări (Vîgotschi L., 1971) și transpusă în strategiile pedagogiei corective.

Ne-am condus, de asemenea, de studiile care abordează problema posibilităților de formare la elevii cu dizabilități mintale a pregătirii către activitatea de muncă. În asemenea ordine de idei, Сечковская Л.Г. (2015) constată că dezvoltarea abilităților intelectuale la elevii cu deficiență mintală include următoarele condiții importante:

- sprijin și ghidarea elevilor în pregătirea pentru efectuarea acțiunilor necesare. Ai ajuta pe elevi să reproducă cunoștințele necesare, experiențele din trecut, atragerea atenției asupra anumitor momente de orientare, sprijin, oferindu-le mersul sugestiv, creează astfel condiții prealabile pentru dezvoltarea la ei a unor metode adecvate și eficiente de muncă;
- antrenarea sistematică a elevilor în acțiuni mintale, transformarea lor treptată în metode de lucru;
- includerea în procesul de învățare a exercițiilor, rezolvarea cărora necesită aplicarea cunoștințelor asimilate [210, p. 345].

Prin urmare, organizarea procesului de învățământ în școala auxiliară pe baza conexiunii cunoștințelor învățate cu exercițiile de aplicare a acestora, promovează dezvoltarea la elevi a operațiunilor mintale, a abilităților de planificare și de auto-control, precum și ghidarea după unele cerințe sau instrucțiuni ce facilitează procesul de executare reușită a sarcinii de muncă.

Din perspectiva holistică, componentele Modelului, indiferent de particularitățile lor, sunt considerate unități ce au o anumită structură, elementele cărei se află în relații determinate unele față de altele și formează laolaltă o unitate ireductibilă la însușirile părților componente. Holismul,

conform Enciclopediei de filosofie și științe umane [38] reprezintă o concepție potrivit căreia organismul biologic/social nu echivalează cu o simplă sumă a elementelor discrete. Abordarea holistică analizează întregul pentru a ajunge la componentele acestuia, studiind, astfel, părțile numai în relația cu întregul și modul în care părțile se înserează în întreg potrivit unei perspective finale. Prin holism se remarcă prioritatea firească a întregului în raport cu părțile sale, precum și neechivalarea întregului cu suma componentelor proprii. În conformitate cu legitățile dialecticii întregul și parțialul se generează reciproc, interconexiunea dintre ele exprimă relația dintre complex și simplu, general și unic, calitate și cantitate. Faptul, că în Modelul propus, apreciat drept sistem, există o rețea de interacțiuni dinamice dintre componentele constitutive face ca orice transformare a unui element să determine o restructurare a întregului model. Modelul reprezintă un construct care direcționează intervențiile pedagogice la o juxtapunere a etapelor generale de formare a abilităților/capacităților de muncă la fazele de școlarizare și socializare a elevului cu dizabilități mintale.

Modelul elaborat cuprinde realitatea și perspectiva socială a școlii auxiliare, specificul și importanța Educației tehnologice, realizarea obiectivelor de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare, respectarea fazelor generale de formare a operațiilor mintale și corelarea lor cu etapele constituirii abilităților/capacităților de muncă la elevii din școala auxiliară, valorizarea principiilor de formare a culturii muncii și respectarea condițiilor psihopedagogice necesare, implementarea tehnologiei specifice formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale.

Implementarea Modelului pedagogic a direcționat realizarea *obiectivelor* de formare a culturii muncii la elevii mici din școala auxiliară. Aderând la opinia cercetătorului Nicola I. (1996) prin obiectiv educațional înțelegem „o reflectare anticipată a rezultatului învățării ce se produce în cadrul unei secvențe educaționale” [55, p. 160]. Obiectivele reprezintă ipostaza cea mai „concretă” a finalităților și desemnează tipul de schimbări pe care procesul educațional îl așteaptă și/sau îl realizează. Întotdeauna obiectivele educaționale se referă la achiziții redacte în termeni de componente concrete.

Deducerea obiectivelor de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale s-a făcut ținând cont de documentele oficiale apărute în Republica Moldova și au rezultat din specificul educației speciale, reflectate în curricula națională. În acest sens, la nivel curricular au fost formulate obiective de diferite grade de generalitate prin care trece elevul cu dizabilități mintale pe durata parcursului Educației tehnologice în general și al formării culturii muncii, în particular. Obiectivele se subordonează finalităților învățământului special și se armonizează cu acelea ale altor discipline conexe. În contextul celor expuse, pot fi evidențiate următoarele

obiective, realizarea cărora asigură raționalizarea demersului formativ în vederea declanșării acțiunilor educaționale avansate de formare a culturii muncii:

1. Formarea capacităților organizațional-orientative ca parte componentă importantă a culturii muncii elevilor cu dizabilități mintale;
2. Formarea capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare a acțiunilor de muncă);
3. Dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă și cea de învățare la elevii mici cu dizabilități mintale.

Personalitatea elevului mic cu dizabilități mintale nu se poate dezvolta dacă el este îndrumat să studieze dispersat, pe tranșe, diferite aspecte ale activității practice fără corelație, fără un real spirit interdisciplinar. Prin Curriculumul Național pentru învățământul special toate disciplinele școlare, inclusiv Educația tehnologică, se corelează, se întrepătrund, se condiționează reciproc, se completează, se ajută [34]. Ca urmare, s-au selecționat și înregistrat numai acele cunoștințe care sunt absolut necesare, pentru a deschide calea altor cunoștințe și capacități. Putem astfel delimita trei direcții distincte de formulare a obiectivelor, conforme paradigmelor culturii muncii: obiective cognitive; obiective referitoare la capacități practice; obiective referitoare la atitudini.

Accentul s-a plasat pe asimilarea unui volum determinat de cunoștințe, formare de atitudini și capacități practice conturate pentru cultura muncii. În consecință s-au evidențiat următoarele obiective prioritare:

1. Cunoașterea regulilor de utilizare a unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile, a normelor de protecție a muncii și tehnicii securității în timpul proceselor tehnologice, regulilor de organizare a locului de muncă, a procedeeleor de realizare a sarcinii, a operațiilor de analiză și comparare a obiectelor/produselor, de evidențiere a principalului în obiectul studiat/produsul realizat.
2. Proiectarea/planificarea viitoarei activități de muncă, confecționarea produselor simple în conformitate cu etapele prestabilite, măsurarea și marcarea detaliilor, evaluarea activității de muncă, a produsului realizat, întreprinderea măsurilor de diminuare/evitare a erorilor, respectarea cerințelor și indicațiilor, necesare realizării cu succes a sarcinii.
3. Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs.
4. Dezvoltarea simțului valoric-atitudinal, practic și estetic.

Astfel, Modelul pedagogic vine în întâmpinarea elevului cu dizabilități mintale, respectând universul nevoilor și disponibilităților, urmărind, în ansamblu, să dezvolte cunoștințe, atitudini și capacități de tip cognitiv, praxiologic, reflexiv, valoric, de interacțiune socială și de comunicare.

Baza metodologică a modelului pedagogic este fundamentată pe ideile despre esența culturii muncii și modelele formării ei, corelarea culturii și activității, rolul principal al activității de muncă în procesul de dezvoltare a individului. Elaborarea modelului de formare a culturii muncii s-a bazat pe următoarele teorii: concepția psiho-pedagogică a teoriei activității (Выготский Л.С. [139], Гальперин П.Я. [143], Леонтьев А.Н. [176], Эльконин Д.Б. [153] și alții); teoria formării abilităților de cultura muncii (Адашкин Б.И. [118], Зарецкая И.И. [159], Зембицкий Д.М. [161], Лисовая С.В. [178] și alții); concepția psiho-pedagogică a formării abilităților generale de muncă și a celor politehnice (Батышев С.Я. [124], Милерян Е.А. [184], Фарапонова Э.А. [225], Чебышев В.В. [228] și alții); concepția despre activitatea de joc (Выготский Л.С. [138], Рубинштейн С.Я. [208] și alții).

Cercetarea noastră s-a orientat spre susținerea opiniei înaintate de Druțu I. [37]; Sima I. [95], urmând preluarea etapelor/fazelor de formare a abilităților operaționale de muncă. Autorii subliniază că abilitățile operaționale de muncă au legăturile sale, indisolubil legate de formarea acțiunilor mintale implicate în activitatea de muncă, a capacităților generale de a-și organiza conștient și independent activitatea. Numeroase cercetări pun în evidență o serie de etape ale formării capacităților de muncă la elevii școlilor auxiliare, derivate din teoria lui Гальперин П. Я. [143] despre formarea pe etape a operațiilor mintale:

- orientarea și familiarizarea cu acțiunea;
- etapa învățării analitice, pe operații, a acțiunii;
- etapa de organizare și sistematizare a acțiunii;
- etapa sintetizării și integrării operațiilor într-o acțiune unitară;
- etapa perfecționării acțiunilor automatizate (deprinderilor) [36, p. 59].

Savanții susnumiți au menționat că dezvoltarea insuficientă a proceselor psihice, lipsa unor deprinderi specializate de lucru, temeinic automatizate, precum și particularitățile de elaborare și motivare a activității sunt cauze care conduc la necesitatea unei acțiuni educative speciale, fără de care nu este posibilă realizarea unei eficiențe optime în procesul Educației tehnologice a elevilor cu dizabilități mintale.

Prin urmare, etapele constitutive pot fi considerate drept bază a mecanismelor culturii muncii, parcurgerea prin care permite elevilor din clasele primare să-și formeze operațiunile mintale, capacitățile de muncă, precum și executarea reușită a sarcinii de muncă.

Principiile psihopedagogice ale procesului instructiv educativ în școala auxiliară au un caracter general-normativ, sistemic și dinamic, deschis și sunt bazate pe teze fundamentale, pe norme generale, care stau la baza proiectării, organizării și desfășurării activităților de predare-învățare, în vederea realizării optime a obiectivelor educaționale, precum și la baza activităților

recuperatorii și compensatorii [72, p. 4]. Elaborarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale implică respectarea unui set de *principii* care au menirea de a eficientiza acest proces deosebit de complex și de a-l realiza cu maximă responsabilitate și competență, pornind de la principiile moderne impuse de noile orientări în domeniul asistenței și educației persoanelor cu cerințe speciale [46, p. 23].

Principiile care stau la baza formării CM la elevii cu dizabilități mintale sunt selectate din literatura pedagogică științifică (Badâr C. (1998) [5]; Bontaș I. (2008) [8]; Cucoș C. (2006) [29]; Halip I., Răileanu M.I., Ciubotariu E. (2010) [47]; Nicola I. (1996) [55]; Preda V. (2000) [71]; Silistraru N. (2006) [94]; Подласый И.П. (2006) [204] și bunele practici educaționale.

Principiile pedagogice reprezintă „normele cu valoare strategică și operațională” [35, p. 368] care, fiind respectate, asigură eficiența activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. Analizând conținutul și elementele constitutive ale culturii muncii (Druțu I. [37], Sima I. [95], Badâr C. [5], Răileanu A. [82] ș.a.), specificul formării cunoștințelor, capacităților de muncă la elevii cu dizabilități (Nechit R. (2012), Petrișor S., Vălcan S., Borca C.S. (2008), Preda V. (2000) ș.a.), practica învățământului special, principiile generale pedagogice și cele speciale (Bontaș I. (2008) [8], Cristea S. (2010) [27], Cucoș C. (2006) [29], Nicola I. (1996) [55], Букун Н.И.[133], Racu A. (2010) [75], Ерѣменко И.Г.[156] ș.a.), am determinat principiile ce sunt anunțate și aplicate strict în cercetarea noastră.

În cercetarea noastră a fost omologat (aprobat) următorul sistem de principii didactice: principiul intuiției sau al unității între senzorial și logic; principiul conexiunii teoriei cu practica; principiul sistematizării și continuității cunoștințelor; principiul accesibilității cunoștințelor sau al respectării particularităților de vârstă; principiul individualizării și diferențierii învățării sau al respectării particularităților individuale; principiul însușirii temeinice a cunoștințelor.

Principiul intuiției are o pondere mai mare, fiind determinată de prezența mai activă la elevii claselor primare a gândirii concrete. Conștienți de faptul că nu poate exista cunoaștere logică fără cunoașterea senzorială inițială și conduși de specificul învățării copiilor cu dizabilități mintale, în activitățile didactice formative am îmbinat materialul didactic natural (obiecte, materiale, instrumente, ustensile) cu cel de substituție (machete, modele, mostre, fișe, desene, ilustrații, reprezentări grafice) cu limbajul verbal.

Principiul conexiunii teoriei cu practica exprimă necesitatea îmbinării componentei ideatice a învățării cu cea acțională, aplicativă, deci a actului de însușire a cunoștințelor teoretice cu formarea deprinderilor și abilităților. Ghidați de ideea fundamentală conform căreia cunoașterea teoretică nu este completă fără cunoașterea practică și invers, în cercetare acest

principiu se realiza prin exemplificări, argumentări, exerciții, activități didactice cu caracter aplicativ, ludic.

Principiul sistematizării și continuității cunoștințelor se realiza fie printr-un demers liniar prin care se adăugau noi și noi cunoștințe, fie printr-un demers concentric în care se reluau cunoștințele pe un plan mai superior, sau printr-un demers liniar și concentric. Dacă la început de formare demersul de sistematizare a cunoștințelor a fost liniar, elevii învățând pentru prima dată noi cunoștințe, la etapele intermediare ale experimentului formativ demersul a fost completat cu cel concentric, revenindu-se la vechile cunoștințe, iar la final de formare se îmbina demersul liniar cu cel concentric pentru a obține aprofundarea și specializarea cunoștințelor. Procedeele de sistematizare a cunoștințelor se concretizau în scheme, tabele, fișe tehnologice, machete.

Principiul accesibilității cunoștințelor sau al respectării particularităților de vârstă a impus necesitatea ca materia de studiu să fie astfel vehiculată încât să fie înțeleasă cu o anumită ușurință corespunzător particularităților de vârstă a elevilor mici. Asigurarea accesibilității cunoștințelor prin respectarea particularităților de vârstă a elevilor cu dizabilități mintale din clasele primare a permis recepționarea, prelucrarea, memorizarea și redarea cunoștințelor teoretice și practice cu o anumită ușurință în cazul, dacă demersul formativ respecta următoarele reguli: predarea-învățarea se concentra de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la concret la abstract; traseul formativ asigura un studiu ritmic; folosirea în mod concomitent, în funcție de vârsta educabililor, nivelul cunoștințelor asimilate și gradul de formare a abilităților, a demersurilor de la general la particular, de la abstract la concret; îmbinarea controlului cu auto-controlul în înțelegerea, reținerea și evaluarea cunoștințelor.

Principiul individualizării și diferențierii învățării sau al respectării particularităților individuale exprimă adaptarea conținuturilor și strategiilor educaționale în funcție de particularitățile diferențiale și individuale a elevilor mici (sarcini instructive individualizate, fișe de lucru individualizate, ș.a.). Aplicarea principiului a permis să valorificăm cât mai bine posibilitățile și eforturile individuale ale tuturor elevilor, indiferent de nivelul și tipul lor de inteligență.

Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor s-a concretizat în capacități de muncă formate la elevi, în dezvoltarea adaptabilității lor la cerințe, norme, cultivarea și manifestarea atitudinii valoric-atitudinale față de activitatea de muncă, formarea spiritului de responsabilitate individuală și de grup.

Activitățile educaționale formative din perspectiva principiilor evidențiate creează premise de dezvoltare la elevii formabili a anumitor capacități specifice, cum ar fi: utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale, cunoașterea procedeelor de realizare a sarcinii, confecționarea

produselor simple în conformitate cu etapele prestabilite, măsurarea și marcarea detaliilor, dezvoltarea capacității de cooperare, a simțului valoric-atitudinal etc. De asemenea, pe parcursul Educației tehnologice se creează premise ca elevii cu dizabilități mintale să dobândească un sistem de cunoștințe, abilități și atitudini care să le faciliteze activitatea de muncă și viitoarea integrare socială și profesională. Formarea culturii muncii contribuie substanțial la realizarea acestui proces. Din această perspectivă, am selectat o serie de condiții psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea eficientă a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare: învățarea asistată; învățarea dirijată; învățarea atitudinală.

Condițiile menționate sunt asociate atât principiilor didactice, conținutului și structurii competenței (cunoștințe, capacități și atitudini), cât și culturii muncii, ca obiect de studiu al cercetării. Rezultatele obținute în cercetarea noastră au scos în evidență faptul că CM, conținutul și structura ei, este influențată de cunoștințele asimilate, nivelul dezvoltării capacităților generale de muncă și a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă. De aici, componentele procesului de formare a culturii muncii sunt:

1. *Cunoștințele* - care reprezintă *componenta ideatică*, cognitivă, exprimată prin informații sub formă de noțiuni despre materiale, instrumente, ustensile, tehnici, procedee, operații de muncă, reguli, norme care se predau și se învață la disciplina Educația tehnologică.

2. *Capacitățile* care reprezintă componenta formativ-acțională a procesului de învățare, exprimată prin aptitudinea de a aplica cunoștințele în mod conștient, activ, participativ în condiții similare și variate, schimbate. Precizăm că „o capacitate reprezintă posibilitatea de reușită în executarea unei sarcini sau în executarea unei profesii”.

3. *Atitudinile* care reprezintă *componenta valoric-atitudinală* și dezvoltă puterea de exprimare a satisfacției, plăcerii, dorința de a realiza succese, a evita eșecul, nevoia de a învăța, a structura cunoștințele, conștientizarea valorii activităților comune, dorinței de cooperare, cultivă aptitudinea de a înțelege o problemă tehnologică, a-i defini datele, a-i găsi o soluție.

Adoptarea, atât pe plan mondial, cât și la nivelul țării noastre, a politicilor educaționale integratoare a avut drept consecință extinderea și nuanțarea conceptului de *învățare* prin stabilirea unor ”piloni ai învățării”. „Pilonii” care definesc procesul de învățare în prezent sunt:

- ✓ *a învăța să știi* – implică mutarea accentului de pe conținuturile învățării pe metodologia învățării, mutarea accentului pe dotarea individului cu „instrumente de lucru” mai degrabă decât cu cunoștințe;
- ✓ *a învăța să faci* – implică însușirea de cunoștințe și deprinderi necesare adaptării la o societate aflată într-o schimbare rapidă și permanentă;
- ✓ *a învăța să fii* – presupunând o motivație și atitudine pozitivă față de activitate.

Aceste elemente „piloni” se regăsesc în structura competenței sub aspect de: cunoștințe (care permit „a ști”), capacități („a face”) și atitudini („a fi”) [apud 9, p. 97-100].

Cele menționate justifică componentele curriculare ale traseului de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale, ele fiind reprezentate în Modelul pedagogic prin trei paradigme esențiale: paradigma cognitivă, paradigma acțional-practică (praxiologică) și paradigma emoțional-valorică (atitudinală).

Paradigma *cognitivă* (componenta ideatică a procesului de învățare) se caracterizează prin:

a) cunoștințe generale despre activitatea de muncă (regulile de organizare a locului de muncă, destinația uneltelor, accesoriilor și dispozitivelor necesare, metodele de utilizare a acestora; normele sanitar – igienice și regulile de protecție a muncii și tehnicii securității în timpul proceselor tehnologice, procedeele de realizare a sarcinii);

b) cultura intelectuală (capacitatea de a analiza, compara obiectele, a evidenția principalul în obiectul studiat, a clasifica obiectele, a determina amplasarea spațială).

Paradigma *acțional-practică* (componenta formativ-acțională a procesului de învățare) presupune următoarele elemente:

a) cultura acțional-organizatorică (abilitatea de a stabili un obiectiv și a planifica viitoarea activitate de muncă, capacitatea de a lucra în conformitate cu etapele prestabilite, a respecta cerințele și indicațiile (învățătorului, din fișa intuitiv-tehnologică ș.a.), necesare realizării cu succes a sarcinii;

b) cultura controlului și autocontrolului (dezvoltarea abilității de a exercita controlul/verificarea și evaluarea activității de muncă, a întreprinde măsuri de diminuare/lichidare/evitare a erorilor, capacitatea de operare rațională și eficientă cu instrumentele și materialele, capacitatea de aplicare practică, sau într-o nouă situație, a procedeelelor de realizare a sarcinii, capacitatea de a pregăti locul de muncă).

Paradigma *atitudinală* emoțional-valorică (componenta valoric-atitudinală a procesului de învățare) se manifestă în:

a) cultura motivațională (conștientizarea valorii cunoștințelor, dorința de a realiza succese, a evita eșecul, satisfacția de la finalizarea cu succes, dorința de a obține aprobarea de la profesor, părinți, colegi, manifestarea interesului și dorinței de a lucra);

b) atitudinea evaluativă față de realitatea înconjurătoare (conștientizarea importanței disciplinei studiate, a valorii activităților comune);

c) cultura comunicării (dezvoltarea abilităților de comunicare, dezvoltarea vorbirii monologate și dialogate, dorinței de cooperare);

d) cultura reflexivă (capacitatea de auto-reglementare a activității, a se include și a finaliza sarcina de lucru, capacitatea de a evidenția aspectele cheie ale activității în ansamblu).

Există o relație de interdependență și condiționalitate a paradigmelor culturii muncii. Astfel, manifestarea paradigmei acțional-practice este condiționată ca urmare a paradigmei cognitive, în special, formarea de cunoștințe și abilități de organizare a activității de muncă. În același timp, procesul de realizare propriu-zisă a sarcinii, în care se manifestă și se formează paradigma acțional-practică, activează activitatea mentală a elevilor (Preda V. (2010) [70]; Stanciu M., Petrescu E. (2013) [98]). Studiul a demonstrat că gradul de cointerесare și atitudine emoțională față de activitatea de muncă influențează productivitatea muncii și soliditatea asimilării regulilor de lucru. Nivelul sporit al formării calităților moral-volitive contribuie la stăpânirea abilităților de control și autocontrol, facilitează depășirea dificultăților în activitate. Cu toate acestea, conținutul paradigmei acțional-practice al culturii muncii cu desăvârșire are un efect pozitiv asupra dezvoltării calităților moral-valorice și de muncă. Succesul activității realizate induce o atitudine emoțională pozitivă față de ea (Ciobanu A. (2003) [30]; Nechit R. (2012) [54]; Răileanu A. (1998) [82]; Стадненко Н.М., Ильяшенко Т.Д., Корниенко А.А., Жук Т.В. [217]).

A realiza o instruire în școala auxiliară după aceste paradigme înseamnă a flexibiliza Educația tehnologică, a diferenția metodele aplicate în activitatea didactică pentru a asigura dezvoltarea capacităților și aptitudinilor fiecărui elev, în raport cu propriul potențial. În mod expres, Educația tehnologică se organizează astfel, încât procesul de predare-învățare-evaluare să-l pună pe elev cât mai mult posibil și accesibil în posesia unor cunoștințe de bază ale activității de muncă și de aplicare a acestora în practică în mod constant și conștient [60].

În scopul aplicării eficiente a paradigmelor este necesară adaptarea instrucțiunii, a conținutului, a formelor de organizare și a metodelor la posibilitățile diferite ale elevilor, la capacitatea de înțelegere și ritmul de lucru proprii unor grupe de elevi sau chiar fiecărui elev în parte (Baba L., Alexandru C. [3], Bontaș I. [7], Gînu D. [41], Preda V. [70], Мирский С.Л.[187], Павлова Н.П. [191], Шинкаренко В.А. [232]).

Eficiența formării culturii muncii la copiii cu dizabilități din clasele primare este determinată de pregătirea cadrelor didactice pentru a aborda această problemă (Bucun N., Badâr C., Corceac V., Racu A.). În intenția de reconceptualizare a traseului didactic de formare la elevii cu DM a culturii muncii, am evidențiat în Modelul pedagogic și *paradigma metodologică*.

Dimensiunea metodologică este centrată pe construcția modelului didactic de învățare dirijată conform concepției lui Выготский Л.С. despre zona *proximei dezvoltări* și teoria *învățării mediate*, elaborată de Feuerstein R. Conform acestor modele de învățare, pedagogul

acționează în rol de organizator al activității de muncă și consultant, creând condițiile necesare pentru devenirea elevului ca subiect al activității.

Scopul paradigmei metodologice a constat în a identifica modalitățile practice de realizare a activității didactice de către învățătorii din clasele/grupele de elevi experimentale. Modalitățile de organizare și desfășurare a activității didactice au vizat antrenarea acestora în aspecte practice ale proiectării, organizării și desfășurării activităților instructiv-educative, centrate pe formarea culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare.

Includerea paradigmei metodologice a ratificat aspectul definitoriu al procesului de formare a culturii muncii la elevii cu DM în baza pregătirii metodice a cadrelor didactice în acest domeniu. Formarea culturii muncii este un proces complex și de durată, care are loc sub îndrumarea cadrului didactic în condiții intenționat organizate.

Întrucât Modelul pedagogic a fost construit pe indicațiile Curriculum-ului național pentru clasele primare, eșantionul de conținut al paradigmei metodologice a dorit să surprindă aspecte mai puțin abordate în practica predării-învățării-evaluării culturii muncii la orele de Educație tehnologică în școala auxiliară - forma de organizare și desfășurare a activității didactice, specificul conținuturilor învățării, condițiile psihopedagogice necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevi, procedee de formare la elevi a atitudinii emoțional-valorice ș. a.

Flexibilitatea în activitatea didactică ține de îmbunătățirea continuă a tehnologiilor de predare/învățare în conformitate cu cerințele socio-culturale naționale și antrenarea cadrului didactic în activități de formare continuă pe tot parcursul. Aceasta angajează profesorii la participare pentru funcționalitatea sistemului educațional și creșterea gradului de eficiență. Totodată, se impune și participarea elevilor în activitatea didactică; accesibilitatea activității didactice, interacțiunea dintre teorie și practică; esențializarea rezultatelor activității didactice [59, p. 31].

Realizarea Modelului pedagogic are la bază și componente strategice care reflectă – *tehnologia* formării culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare: *strategii, conținuturi, forme, metode, tehnici, mijloace didactice*.

Considerate fiind particularitățile dezvoltării psiho-fizice a elevilor mici din școala auxiliară, formarea culturii muncii va fi eficientă în cazul în care activitatea productivă comună va fi realizată în direcția interacțiunii ”subiect-subiect”, accentul fiind localizat pe învățarea asistată și dirijată. Totodată, va avea loc dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de muncă. O astfel de construcție a procesului educațional, dar și experiența școlii auxiliare naționale, cât și din alte state, ne-a condus la elaborarea unui Model pedagogic care reprezintă un

sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici ce urmăresc, prin intermediul activității comune ”subiect-subiect”, a ghidării elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale și prin dezvoltarea emoțională și valorică, să fortifice și extindă la ei volumul de cunoștințe, să faciliteze sporirea nivelului abilităților generale de muncă și să contribuie la formarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă și rezultatele ei.

În ghidul metodologic cu privire la tehnologiile educaționale Bucun N. (1998) subliniază că prin *tehnologie educațională* sau pedagogică înțelegem „corelarea/asamblarea metodelor, procedeele, mijloacelor, strategiilor pentru un concept unitar și optim, antrenând un ciclu de operații ce ar viza proiectarea predării- învățării- evaluării în termeni de obiective” [104, p. 13]. Esența tehnologiei o constituie formele, metodele și tehnicile, mijloacele și conținutul.

Tehnologia procesului educațional, în sens larg denumește ansamblul metodelor, mijloacelor și modurilor de organizare a învățării, din care învățătorul selectează și structurează elementele necesare proiectării, desfășurării și evaluării activității didactice, în funcție de obiectivele preconizate, de natura conținuturilor și a situațiilor de învățare (Bontaș I. (2008) [8]; Cristea S. (2010) [27]; Silistraru N. (2006) [94]).

Un loc important în cadrul tehnologiei pedagogice îl ocupă *strategiile didactice*. „Prin strategie se înțelege un ansamblu de procedee prin care se realizează conlucrarea ... în vederea predării și învățării unui volum de informații, a formării unor priceperi și deprinderi, a dezvoltării personalității umane ” [55, p. 374]. Orice strategie, precum afirmă Nicola I. (1996), este rezultatul succesiunii de operații, interacțiunii mai multor procedee, urmărind, totodată, multiple obiective educaționale. De aceea, alegerea unei strategii se face în funcție de conținutul informațional (volum, complexitate), situația concretă, particularitățile cognitive și acționale ale elevilor. Coerența dintre obiective și strategii, conținut, forme, metode, tehnici, mijloace asigură eficacitatea activităților educaționale [ibidem].

Strategia de formare a oricărei capacități implică mai multe componente: cunoștințe, atitudini și deprinderi, competența de comunicare și cea de învățare. Strategia urmărește optimizarea educației prin alegerea metodelor de învățământ de pe pozițiile principiilor. Ea reprezintă o formă specifică și superioară a normativității pedagogice care asigură reglarea întregului proces de formare a culturii muncii.

Iucu R., analizând definițiile strategiei, decelează următoarele (2008):

- ✓ strategia presupune un mod de abordare a unei situații specifice de instruire;
- ✓ prin intermediul strategiei se raționalizează conținuturile instruirii, determinându-se totodată structurile acționale pertinente (adecvate) pentru atingerea obiectivelor prestabilite;

✓ strategia are o structură multinivelară: metode de instruire, mijloace de instruire, forme de organizare a instruirii, interacțiuni și relații instrucționale;

✓ strategia se înscrie în demersul de optimizare a instruirii în vederea atingerii criteriilor de eficiență și eficacitate ale procesului [49, p. 119-120].

La stabilirea strategiei didactice s-au luat în vedere sistemul principiilor didactice generale și cel al principiilor didactice specifice disciplinei Educația tehnologică precum și obiectivele prestabilite, natura și specificul conținutului, particularitățile clasei de elevi (număr de elevi, grad de omogenitate/eterogenitate, nivel de pregătire, de dezvoltare intelectuală, particularități de vârstă și individuale, nivelul motivațional, sistemul de interese etc.), pregătirea metodologică a cadrelor didactice.

De o valoare maximă în formarea culturii muncii elevilor cu DM au fost valorificate în cadrul experimentului formativ următoarele strategii pedagogice:

1. cognitive; acționale și afectiv-atitudinale - după natura obiectivelor pe care sunt centrate;
2. imitative; explicativ-reproductive (expozitive); explicativ-intuitive (demonstrative) - după gradul de dirijare a învățării (Gherguț A. (2011) [42]; Nechit R. (2012) [54]; Дульнев Г.М. (1969) [154]; Мирский С.Л. (1988) [186]; Шинкаренко В.А. (2013) [232]).

Principalele elemente constitutive ale strategiei didactice s-au manifestat prin:

- ✓ sistemul formelor de organizare și desfășurare a activității de instruire;
- ✓ sistemul metodologic, respectiv sistemul metodelor și al procedeelelor didactice;
- ✓ sistemul mijloacelor de învățământ.

Conținutul este „ansamblul (sistemul) de valori ideatice (gnoseologice) și de abilități practice sau ansamblu (sistemul) de cunoștințe, priceperi și deprinderi, ... care se transmit și se dobândesc (învăță) pentru dezvoltarea personalității tinerelor generații ... în vederea integrării lor socio-profesionale” [8, p. 104]. Ca un cumul prelucrat de informații, deprinderi, trăiri afective conținutul Educației tehnologice derivă din obiectivele specifice ale acesteia în vederea inserției elevului în prezentul social, dar mai ales pentru pregătirea lui în perspectivă [95]. În sens larg, conținutul vizează ansamblul de cunoștințe, norme, valori derivate din curriculum-ul Educației tehnologice și care respectă cerințele actuale de formare a personalității elevului cu dizabilități mintale. Alegerea *conținuturilor* respecta atât cerințele curriculum-ului școlii auxiliare, cât și posibilitățile reale de comprehensiune și operare cu aceste conținuturi ale copilului cu dizabilități mintale. Adoptarea demersului formativ experimental implică aplicarea unor *strategii de predare-învățare* care să faciliteze operarea cu conținuturile învățării (Preda V. (2000) [71]; Roșan A. (2015) [88]).

Formele de organizare a activității educaționale sunt „structuri organizatorice de realizare efectivă a predării și învățării în cadrul organizat al educației instituționalizate” [29, p. 303] și reprezintă „un sistem ideatic și practic coerent” [8, p. 250]. Formele preconizate realizează „o sudură specifică între toate componentele sale” [55, p. 436], concomitent ele vizează activități didactice curriculare (lecții, activități practice, proiecte, în care accentul se pune pe interesele elevilor și pe activitatea independentă, rolul învățătorului fiind de îndrumător) și forme extradidactice (cercuri, terapii ocupaționale) (Gherguț A. (2011) [42]; Halip I., Răileanu M.I., Ciubotariu E. (2010) [47]).

Metodele sunt o componentă importantă, atât a strategiilor didactice, cât și a tehnologiei didactice și reprezintă sistemul de căi, modalități adecvate care asigură desfășurarea și finalizarea eficientă a predării și învățării. După Cerghit I. (2006), metoda „nu separă, ci unește într-un tot organic actul învățării și cel al predării și invers, acestea aflându-se într-o interdependență și influență reciprocă, strâns legate prin scopul sau obiectivul urmărit” [13, p. 18]. În demersul formativ au fost aplicate următoarele metode de predare/învățare: de comunicare (explicația, descrierea, povestirea, instructajul, conversația), de explorare (observația, demonstrația obiectelor/mostrelor/acțiunilor, procedeele/tehnicilor, modelarea), de acțiune (exerciții, activități/lucrări practice, jocuri). Astfel conștientizăm că nu există metode bune sau rele, ci metode adecvate, bine sau prost utilizate (Nechit R. (2012) [54]; Кириллова А.Г. (1982) [167]; Мирский С.Л. (1988) [186]).

Alt component al strategiei cu care operăm este cel de *tehnică* didactică. Pănișoară I.-O. (2008) remarcă că „aceasta este ori asimilată conceptului – mai larg - de metodă, ori considerată sinonimul procedurii” [61, p. 307]. În accepțiunea cercetătorului Bontaș I. (2008) „tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee - soluții didactice practice, însoțite, după caz, de mijloace, pentru realizarea efectivă a unor activități didactice” [8, p. 160]. Esența tehnicilor evidențiază eficacitatea lor prin implicarea dinamică a formabililor în activitatea educațională. Fiecare tehnică permite atingerea anumitor obiective, bine definite. Așadar, tehnicile didactice sunt o îmbinare de procedee însoțite, după caz, de mijloace pentru realizarea eficientă a unor activități educaționale (Nechit R. (2012) [54]; Pădure M. (2015) [60]).

Mijloacele de învățământ reprezintă „parte componentă a strategiilor didactice utilizate, implicit, a tehnologiei instruirii” [53, p. 59]. O prezentare cu ajutorul mijloacelor de învățământ „care desemnează totalitatea resurselor materiale concepute și realizate în mod explicit” și menite să faciliteze transmiterea unor cunoștințe, formarea unor deprinderi, evaluarea unor achiziții, realizarea unor aplicații practice în cadrul procesului educațional permite o asimilare mai rapidă și o activitate mai intensă [51, p. 297].

Componenta de bază a Modelului pedagogic sunt *finalitățile*. Finalitățile formulate în cadrul Modelului țin de exprimarea rezultatelor învățării descrise în termeni de cunoștințe, abilități/capacități de muncă și atitudini. Aceste rezultate descriu finalitatea învățării: formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare. Prin aceasta, finalitatea experimentului formativ are aspect integrator care reflectă acele dimensiuni definitorii ale activității de formare la elevii mici din școala auxiliară a culturii muncii care asigură perspectiva socială a acțiunii educaționale.

În plan praxiologic finalitatea procesului de formare a culturii muncii exprimă capacitatea elevului de a valoriza prin intermediul unor repere constante a sistemului de cunoștințe, abilități și atitudini specifice unei activități, fie de muncă, fie de alt gen. Astfel, Modelul pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu DM reprezintă o ofertă de a integra teoria și practica în abordarea problemei în cauză cu luarea în calcul a specificului demersului educațional. Este cert că asupra menținerii culturii muncii influențează nu numai specificul demersului educațional, dar și obiectivele sociale ale școlii auxiliare, reflectate în Codul Educației al Republicii Moldova și adaptările curriculare la Curriculumul național pentru clasele I-IV.

Educația tehnologică din școala auxiliară prin finalitățile sale abordează demersul de intervenție psihopedagogică din perspectiva științelor educației, în special a pedagogiei speciale, fiind interesată de particularitățile pe care le îmbracă procesul instructiv-educativ în cazul acestei categorii de elevi. Totodată, formarea culturii muncii ca finalitate pornește de la curentele politicii educației venite din orientările umaniste ale științelor socioumane. Educatul nu este un obiect pasiv al influenței educaționale, ci subiect care devine un participant activ în procesul de formare a unor competențe cognitive, tehnologice, motorii, de comunicare și atitudinale, menite să faciliteze învățarea, cu implicații evidente în adaptarea și creșterea nivelului de autonomie personală [22].

Modelul pedagogic abordează Educația tehnologică ca disciplină ce contribuie la formarea personalității elevului, alături de celelalte discipline de cultură generală, prin inițiere în pregătirea tehnico - practică vizând cunoașterea materialelor, a tehnologiilor de prelucrare, a unor instrumente și accesorii, a modului de organizare a proceselor tehnologice; amplificarea disponibilităților de realizare a calității și fiabilității produselor prin formarea componentelor importante ale culturii muncii - formarea capacităților organizațional-orientative, a capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare a acțiunilor de muncă) și dezvoltarea atitudinii valoric-atitudinale față de activitatea de muncă și cea de învățare.

3.3. Implementarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Cercetarea de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate, au scos în evidență faptul că CM, conținutul și structura ei, este influențată de cunoștințele asimilate, nivelul dezvoltării capacităților generale de muncă, a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă. În cercetarea de față ne-am axat pe faptul că anumite condiții psihopedagogice pot contribui la schimbarea CM.

Considerăm că aceasta va contribui la schimbarea unor componente ale culturii muncii la elevii din clasele primare. În scopul creșterii nivelului de cunoștințe, a gradului de formare a deprinderilor generale de muncă și a atitudinii emoțional-valorice, am elaborat și implementat un Model pedagogic de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare. În sens general, Modelul reprezintă un sistem de mijloace, metode, procedee și tehnici, care urmărește formarea la elevi a competenței cultura muncii prin intermediul activității comune ”subiect-subiect”, ghidării elevilor în dezvoltarea abilităților sale generale și individuale și prin dezvoltarea emoțională și valorică.

În continuare vom elucida implementarea modelului de formare a culturii muncii la etapă formativă a experimentului.

Modelul pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare (MPFCM), creat și implementat în cadrul acestui studiu, s-a bazat pe obiective și principii concrete și cuprinde multiple metode, procedee și tehnici. Modelul are trei dimensiuni esențiale, în baza cărora participanții au fost ajutați în vederea formării cunoștințelor despre regulile și procedeele de organizare și realizare a activității de muncă (paradigma cognitivă); aplicării practice a capacităților de muncă (paradigma acțional-practică); dezvoltării atitudinii emoțional-valorice față de condițiile, procesul și rezultatele muncii (paradigma emoțional-valorică).

Scopul experimentului de formare a fost verificarea condițiilor psihopedagogice și a strategiilor didactice, determinate pentru a centra activitatea didactică pe eficiența acestora. Aceste fiind indicate, pentru crearea unui suport de învățare s-au selectat următoarele condiții psihopedagogice, necesare și suficiente pentru formarea culturii muncii la elevi:

- 1) conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată);
- 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată);
- 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

În fiecare grup experimental demersul instructiv s-a organizat în baza Planului de lungă durată, prevăzut pentru orele de Educație tehnologică în clasa a IV-a (Anexa 6) și uneia din

condițiile psihopedagogice prestabilite. În GE-1 lecțiile de Educație tehnologică erau desfășurate după activitatea productivă comună prin interacțiunea subiect-subiect (profesor-elev) (Anexa 7). În al doilea grup experimental (GE-2) instruirea experimentală a fost organizată cu respectarea celor două condiții psihopedagogice, conjugate într-un complex: activitatea productivă comună prin interacțiunea subiect-subiect și ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților sale generale și individuale (Anexa 8). În al treilea grup experimental (GE-3) formarea culturii muncii a decurs, desfășurată fiind în raport cu întregul complex dedicat de condiții psihopedagogice. La cele două condiții anunțate mai sus s-a activat cea de a treia - dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (Anexa 9).

În grupul de control formarea culturii muncii se organiza în mod tradițional, fără a distinge condiția pedagogică desemnată și continua să fie realizată fără respectarea condițiilor psihopedagogice prestabilite.

În studiul formativ s-a procedat la extinderea lotului de cuprindere a ”beneficiarilor educației experimentale”. Urmând logica creării condițiilor psihopedagogice, necesare și suficiente pentru realizarea eficientă a programului experimental formativ, dar și lipsa numărului suficient de elevi de clasa a IV-a în școlile auxiliare din Chișinău, am convenit să creăm trei grupuri experimentale de clasa a 4-a (două în șc. auxiliară nr. 5 și nr.7 din mun. Chișinău și una din școala internat-auxiliară Grinăuți-Moldova, r-l Ocnița). Grupul de control, respectiv compus din elevi de clasa a 4-a, l-am creat în școala-internat auxiliară din s. Bulboaca, r-l Anenii Noi.

Totodată, am considerat că adoptarea metodologiei experimentale va fi reflectată timid și restrâns în realitatea educațională a formării componentelor culturii muncii la elevii claselor primare, dacă Modelul pedagogic va fi implementat doar în una din clasele primare. Plus valoare va avea și momentul că toți pedagogii claselor primare vor fi implicați în programul de formare metodologică adecvată scopului propus – formarea la elevi a culturii muncii. După finisarea activității experimentale pedagogii deja vor fi motivați să continue activitățile didactice conforme programului experimental. Prin această inițiativă studiul dorește să surprindă modalitățile (variantele) metodologice practice, în care se organizează și desfășoară activitatea didactică intenționat orientată spre un scop.

Pentru a adresa serviciile educaționale, elaborate și testate în faza formativă a experimentului, unui lot mai mare și diversificat de elevi din clasele primare am repartizat grupurile experimentale în modul următor: GE-1 includea elevii clasei a 4-a, în număr de 9 persoane, din școala-internat auxiliară Grinăuți-Moldova, r-l Ocnița; GE-2 cuprindea 8 elevi din clasa a 4-a din școala auxiliară nr. 7 din Chișinău și GE-3 era format din 11 elevi ai clasei a 4-a din școala-internat auxiliară nr. 5, Chișinău. Grupul de control (GC) l-au constituit 8 elevi din

clasa a 4-a din școala-internat auxiliară din s. Bulboaca, r-l Anenii Noi. Deplasarea grupului de control în r-l Anenii Noi, dar și a GE-1 (Grinăuți-Moldova, r-l Ocnița) este motivată prin lipsa numărului necesar de copii în clasele primare din școala auxiliară nr. 5 și 7 din Chișinău.

Organizarea instruirii în grupurile experimentale era diferită față de învățarea în grupul de control (GC). În grupurile experimentale se înainta obiectivul: formarea capacităților organizatorice și de proiectare a activității de muncă prin utilizarea metodologiei speciale; în grupul de control continuau să fie aplicate metodele și tehnicile tradiționale de învățare la lecție. De asemenea, în loturile experimentale se realiza principiul consecutivității și complexității progresive (graduale) a sarcinilor în formarea culturii muncii, în grupul de control procesul de formare a culturii muncii decurgea fragmentat, nesistematizat, fără evidențierea direcțiilor de rezolvare a acestor sarcini.

Un indicator distinctiv al învățării în grupurile experimentale a fost și faptul, că procesul de muncă se construia pe baza cerințelor specifice, concrete, cu utilizarea demonstrării, folosirea jocului și însărcinărilor de joc, supravegherea sistematică de către cadrele didactice. Aceste momente dau o semnificație deosebită stadiului formativ al experimentului, astfel că în loturile experimentale s-au stabilit condiții speciale pentru funcționarea eficientă a modelului de formare la elevi a culturii muncii prin completarea activităților cu un vast material specific, cu exerciții ilustrative și demonstrative, cu explicații de rigoare a definițiilor principale. Cele mai multe lecții au inclus fișele tehnologice de lucru, materialele didactice, informațiile suplimentare pentru argumentare și confirmare.

Cele expuse se referă la faza experimentului formativ, când în loturile experimentale (GE-1, GE-2, GE-3) a fost testată prima condiție pedagogică pe parcursul căreia a existat o formare de cunoștințe și capacități de a respecta regulile de organizare la locul de muncă, normele de siguranță pentru utilizarea instrumentelor, deprinderea de utilizare eficientă și rațională a materialelor și instrumentelor la lecțiile de muncă. Pe parcursul primelor lecții am încercat să explicăm ce înseamnă a pregăti în mod corespunzător locul de muncă, în ce constă necesitatea îndeplinirii acestei condiții în procesul muncii. O serie de cerințe, cum sunt - pregătește tot de ce ai nevoie, repartizează confortabil la locul de muncă - elevii deja le cunosc și le realizează la diverse lecții, astfel încât acestea pur și simplu se concretizau. Cu alte cerințe (toate, care se lucrează cu mâna dreaptă, se aranjează în dreptul tău, iar tot, ce sunt efectuate cu mâna stângă, pune-le în stânga; tot ceea ce înțeapă și taie, așază-le separat, astfel încât să-ți fie convenabil să le i-ai, să nu cadă jos, atunci când le pui la loc ș. a.) elevii făceau cunoștință pentru prima dată. Aceste cerințe erau permanent în vizorul pedagogului, subliniate fiind pentru atenția elevilor. De exemplu, pentru a învăța regula "De unde ai luat, acolo și să pui ", am avut o discuție despre

muncitorul calificat, care și cu ochii închiși, întinzând mâna, va găsi întotdeauna la loc instrumentul necesar. În timp ce lucrează, el nu aruncă instrumentul arbitrar locului de muncă, ci îl pune acolo, de unde l-a luat anterior. Aceasta îl ajută să termine lucrul într-un timp util, de înaltă calitate. Pentru asimilarea altei reguli "Ai finisat lucrul – fă ordine la locul de muncă", la sfârșitul fiecărei lecții, rezervam câteva minute pentru a aduce în ordine locul de muncă și sala de clasă.

Cunoștințele despre destinația și caracteristicile constructive ale instrumentelor, posibilitățile tehnologice ale materialelor au stat la baza formării la elevi a deprinderii de a respecta regulile de securitate în lucru. Deosebit de periculoase, din cauza caracteristicilor sale de design, sunt instrumentele de tăiat. În procesul de aplicare a acestora, demonstrez elevilor riscurile apariției situațiilor traumatizante, din cauza utilizării neindicate a uneltelor, a metodei impropriei muncii îndeplinite, încălcarea poziției corespunzătoare, dezordinii la locul de muncă.

În mersul experimentului am constatat că, având deprinderea de a-și controla activitatea, unii elevi detestau, dar nu corectau greșelile: se grăbeau să termine lucrul în timpul alocat, fără a avea grijă de calitatea muncii lor. Din acest motiv, în clasele experimentale nu am introdus factorul de timp, până când elevii nu însușeau să execute calitativ operațiunile necesare.

Principalele metode, aplicate în procesul formării cunoștințelor și capacităților de organizare, au fost cele practice (afișarea, demonstrarea metodelor corecte de lucru, exersarea și antrenamentul, aplicate la majoritatea lecțiilor de muncă). Cu toate acestea, la toate etapele experimentului formativ s-a folosit jocul drept metodă și formă de organizare a activității elevilor, în special, la lecțiile cu un anumit subiect ludic.

Lecția cu subiect ludic este o astfel de formă, în care linia de joc străbate tot parcursul ei, provocând astfel excitația interesului cognitiv al copiilor. De exemplu, "Călătorie spre țara noului" am început-o cu aceste cuvinte: "Bine ați venit, dragi prieteni, în lumea noului, frumosului și originalului în tot ceea ce vă înconjoară la domiciliu, pe stradă. Doar cu condiția că toate sarcinile sunt realizate grijuliu, cu acuratețe și frumos. Ca să explorați această țară veți fi ajutați de deșteptii și frumoșii (Elevii sunt îndemnați să numească două din personajele cunoscute și plăcute lor). Prietenii au venit pentru voi cu o mulțime de lucruri interesante, pe sufletul fiecăruia. Să mergem". Apoi, "eroii" s-au oferit să pregătească pentru elevi materialele și accesorii de lucru, care pot fi necesare în timpul călătoriei. Această sarcină a fost denumită "Ce trebuie să pregătim pentru lucru? " Fără prea mari dificultăți, elevii făceau față sarcinilor înaintate. Următoarea sarcină a fost: "Ce poate un instrument?" Copiii sunt încurajați să vorbească despre destinația accesoriilor. Informațiile suplimentare, ce caracterizează materialele și instrumentele (proprietățile, din ce material este confecționat etc.) elevii le primeau de la

personajele evidențiate. De asemenea, "eroii" demonstrau și explicau elevilor, cum este corect, convenabil și adecvat să plaseze pe masa de lucru materialele și instrumentele pentru activitate. Pentru exersare, se oferea antrenamentul "Fiecare lucru are locul său." Cu scopul evitării unei eventuale inhibiții a interesului elevilor pentru organizarea locului de muncă, în caz dacă acțiunile sunt repetate, se organizau concursuri între echipe. Se menționau așa indicatori, cum este curățenia, ordinea la locul de lucru, aspectul estetic și igienic al materialelor și accesoriilor de lucru.

Mai târziu, antrenamente de acest gen am practicat la începutul fiecărei lecții nu numai de Educația tehnologică, dar, de asemenea, de matematică, limbă și literatură română, artă plastică. După cum arată cercetarea experimentală, dezvoltarea acestei capacități necesită o atenție constantă, în special, aplicarea indicațiilor de verificare și stimulare la prima etapă de formare. Indiferent de disciplină, se verifica dacă totul este situat la locul de muncă confortabil și corect, completând procesul de evaluare cu noi cerințe și norme asociate cu lecția și clasa. Dacă se lucra cu hârtia, reaminteam despre folosirea rațională a foi de hârtie, deșeurile fiind folosite la ornamentare și astfel trebuie colectate într-un buzunar special sau cutie.

Pentru a demonstra elevilor legătura între menținerea ordinii la locul de muncă și calitatea pieselor, precum și a întregului produs, în general, atenționam elevii cu privire la acuratețea și precizia fiecărei operațiuni. În acest scop, elevii erau exersați pentru a fixa procedeele de pliere și îndoire a hârtiei, tehnicile de tăiere cu foarfecile după o linie dreaptă, pe cerc etc. De exemplu, exercițiul de antrenare "Atelierul formelor" a pus în fața elevilor sarcina să obțină dintr-o singură piesă (formă) mai multe forme, fără a încălca integritatea semifabricatului inițial. Unii elevi depuneau străduință și se grăbeau să finiseze sarcina primită. Ca rezultat, produsul obținut era neglijent și neplăcut. De aceea, elevii erau atenționați în mod constant despre acuratețe și precizie ca criterii importante pentru munca de calitate.

Pentru a ajuta copiii să fixeze unele reguli separate de muncă, în unele cazuri, am folosit fișele tehnologice instructive ("fișa-sufer"). Acest lucru permitea elevilor să efectueze rapid sarcina, fără a se confrunța cu dificultăți. și în ciuda faptului, că utilizarea unor situații de joc și de exersare (în GE-1) în procesul de implementare a primei condiții psihopedagogice nu a fost factor obligatoriu, nu puteam să-l excludem în totalitate din experimentul formativ în grupurile experimentale GE-2 și GE-3, dat fiind că atmosfera emoțională pozitivă care apare în asemenea circumstanțe, sporea activitatea de gândire a elevilor, eficacitatea ei, precum și făcea posibilă formarea culturii muncii într-un complex de condiții favorabile.

O parte din sarcinile de joc și de exersare au servit drept test diagnostic pentru verificarea nivelului format al capacităților organizatorice. De exemplu, pentru a stabili nivelul de formare a

normelor de siguranță în lucru cu foarfece, am propus jocul-test "Găsește greșelile". Fiecare elev primește fișă cu o imagine a modului corect și incorect de lucru cu foarfece. Fiecare elev efectua misiunea, apelând la experiența și cunoștințele sale. Rezultatele acestui test, la sfârșitul anului școlar au arătat că 63,15% dintre elevii claselor experimentale au finisat sarcina fără erori, numărul de îndepliniri cu succes a sarcinii în clasa de control a fost de 36,4% elevi.

Interesul față de sarcinile de muncă și procesul lor de realizare continua să fie sporit pe tot parcursul anului școlar, datorită managementului pedagogic reușit, bazat pe accesibilitatea și complexitatea maximă a sarcinilor oferite elevilor din clasele mici. Acest lucru s-a reflectat în rezultatele experimentale obținute la sfârșitul fazei de formare a experimentului. Nivelul de formare a cunoștințelor, abilităților de pregătire și de întreținere în ordine a locului de muncă, a cerințelor de siguranță în lucru cu uneltele, deprinderile de utilizare eficientă și rațională a materialelor s-au dovedit a fi mai mari la elevii din grupele experimentale.

A doua direcție în faza experimentală de formare includea cunoștințele și capacitățile constructiv-tehnologice (de proiectare) ca bază pentru formarea culturii muncii. Datorită acestui indicator, am determinat nivelul de formare la elevi a deprinderilor de planificare a activității de muncă, de măsurare și marcă. Astfel, în grupul GE-2 a fost testată a doua condiție pedagogică - ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată), iar în grupul experimental GE-3 toate condițiile pedagogice într-un complex - conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată); ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată) și a treia condiție - dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

Unul din principalele componente ale formării cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice (de proiectare) este planificarea prealabilă a acțiunilor de muncă. Cercetarea acestei probleme a relevat faptul, că cel mai mare succes în stăpânirea deprinderii de a planifica acțiunile, ce urmează a fi executate, se obține printr-o activitate productivă concretă, în special, la lecțiile de Educație tehnologică, artă plastică, atunci când are loc transferul de date percepute senzorial (vizual și motoriu) în exprimare verbală și se atinge o conștientizare în realizarea acțiunilor consecutive (Bucun N. [11]; Gânu D. [41]; Goncearuc S. [45]; Павлова Н.П. [190]; Эльконин Д.Б. [153]).

În scopul realizării conștiente a succesiunii în activitatea de muncă la lecțiile de Educație tehnologică, în loturile experimentale am utilizat fișele tehnologice instructive (FTI), pe care, într-o formă intuitiv-practică, era prezentată secvența de acțiuni consecutive necesare pentru confecționarea produsului indicat. Treptat, produsele deveneau mai complexe, se mărea numărul de operațiuni pentru a le confecționa. Astfel, analiza modelului sub îndrumarea cadrelor

didactice, folosind fișa tehnologică intuitivă ("Fișa-sufler"), orienta elevii să se ghideze și monitorizeze consecutivitatea rațională în lucru.

Capacitatea de a planifica cere de la elevi acțiuni volitive, caracterizate prin reflecție și deliberare. În această ordine de idei, Гальперин П.Я. [142], Коргун Л.Н. [172], Сечковская Л.Г. [210], Стратан В.С.[218], Шинкаренко В.А. [232] evaluează planificarea ca segment intermediar între declarația scopului și executarea acestuia. Organizarea activității începea cu acțiuni de gândire: conștientizarea scopului și se încheia cu adoptarea realizării lui. Tranziția de la "scop-design" la "obiectiv-realizare" se realiza prin o serie de etape, pe care le-am desemnat în mod arbitrar – etapa orientativă, organizațională și executivă.

La etapa de orientare se conștientizează sarcina, se evaluează condițiile specifice de lucru, potențialul de a o îndeplini, se ia decizia cu privire la posibilitatea de realizare, sunt luate în considerare proprietățile materialului care este prelucrat, capacitățile tehnologice ale instrumentelor de control și de măsurare. În acest caz, activitatea principală este concentrată asupra gândirii și imaginației, care, la rândul său, presupune o analiză a condițiilor externe de operare, provocând activarea experienței anterioare, mobilizarea abilităților elevilor.

La etapa de organizare elevii judecau despre regulile tehnicii securității și procedeele de realizare a sarcinii. Asemenea distribuție a operațiilor făcea posibil transferul deliberat al metodelor de lucru în noua situație pentru a face față noilor provocări. La faza executivă se realiza consecutivitatea acțiunilor deliberate.

În grupurile experimentale s-a observat că formarea capacității de organizare și planificare prealabilă a activității a produs o creștere a independenței elevilor în lucru, dinamica căreia se manifesta în următoarele: de la planificarea, realizată în comun cu profesorul, precum și bazată pe modelele intuitive ("Fișa-sufler"), prin formulări verbale spre elaborarea semiindependentă sau independentă (uneori și la unii) a planului de realizare a produselor indicate, ceea ce s-a manifestat la elevii în GE-3 și a fost un indicator important al dezvoltării.

Planificarea implică o analiză preliminară a rezultatelor activității și a procesului de realizare, la fel cum și corelarea proiectului realizat cu cel destinat. Această corelare trebuie efectuată în timpul executării și finalizării lucrărilor, atunci când rezultatele activității se compară cu scopul propus. Stabilirea unei astfel de conformări propune nu numai o declarație despre prezența sau absența acesteia, dar, de asemenea, și caracterizarea calitativă a gradului de conformare, ceea ce indică legătura dintre evaluare și control.

În loturile experimentale învățarea a fost realizată după un program special elaborat de noi, potrivit căruia baza procesului de învățare a planificării l-a constituit principiul trecerii treptate de la analiza modelului și planului viitoarei activități de fabricare a produsului,

efectuate după fișele tehnologice instructive, intuitive la implementarea semiindependentă și independentă a acestor operațiuni.

Metodologia noastră prevede o abordare pe etape a problemei formării capacității de planificare. La prima etapă lucrările se realizau după fișele tehnologice intuitive care prezentau instrucțiuni detaliate. Accentul este pus pe dezvoltarea abilităților de a analiza, a reprezenta produsul muncii, nu numai sub formă de produse finite, dar, și detaliat, a analiza lucrările deja efectuate. În procesul formării deprinderii de analiză a produsului, recomandam profesorilor întrebările care ar fi de dorit să fie formulate și prezente în timpul acestei faze a lecției.

În a doua etapă, împreună cu elevii, se efectua analiza produsului fabricat. Inițial, se analizează consecutivitatea procesului de realizare, apoi mersul operațiilor de asamblare a produsului. Lecțiile în clasele de elevi din loturile experimentale au fost efectuate într-o astfel de consecutivitate:

1. Familiarizarea cu produsul și părțile componente constitutive.
2. Familiarizarea cu fișele tehnologice instructive după care sunt fabricate piesele produsului.
3. Pe baza cunoștințelor dobândite în sesiunile anterioare, elaborarea colectivă, folosind ajutorul profesorului, a planului de realizare secvențială a produsului nou.
4. Elaborarea semiindependentă și independentă a parcursului tehnologic pentru fabricarea produselor noi cu ajutorul tabelelor, modelului, instrucțiunilor intuitive și tehnologice.
5. Verificarea de către cadrele didactice a fișelor tehnologice elaborate de către elevi, analiza lor verbală prin indicarea erorilor, inexactităților.
6. Ajustarea și concretizarea de către elevi în comun și sub îndrumarea profesorului a planului, actualizarea lui în conformitate cu observațiile profesorului.

Rezultatele activității organizate după acest sistem au evidențiat momentul că în grupurile experimentale la majoritatea elevilor - 52,63% - abilitățile practice de planificare prealabilă a activității au atins un nivel mediu, la unii s-a ridicat puțin peste mediu. S-a constatat la ei dezvoltarea abilității de a face în mod independent un plan de lucru, a elabora fișa tehnologică, a stabili instrumentele și accesoriile necesare. În grupul de control elaborarea planului se realiza sub supravegherea directă și nemijlocită a profesorului.

Prin urmare, suntem convinși că inițierea treptată a tuturor elevilor în elaborarea planului de lucru cu planificarea consecutivă a realizării produsului dezvoltă la ei capacitatea de a planifica prealabil activitatea și constituie, astfel, baza pregătirii lor pentru orice activitate de muncă în viitor. În același timp, paralel cu procesul de formare a operațiilor de planificare a muncii, la această etapă se muncea și asupra dezvoltării și altor componente constructiv-

tehnologice ale culturii muncii: citirea desenelor grafice, măsurarea și marcarea. Natura muncii în această direcție a fost determinată prin următoarea secvență de pași:

- Citirea desenului după întrebările profesorului, după plan, alcătuirea caracterizării imaginii pieselor sau a produsului sub forma unei povestiri coerente;
- Citirea desenului după întrebările profesorului însoțită de afișarea/demonstrarea detaliilor produsului, determinarea elementelor detaliilor de pe desen;
- Folosirea modelului produsului pentru a ilustra unele din elemente;
- Desenul se însoțește doar de o imagine.

Succesiunea citirii imaginilor grafice (desenului) a fost aceeași pentru grupurile experimentale și de control. Având desenul în față, elevii trebuie să denumească imaginea, materialul din care este făcută, cantitatea. Apoi erau îndemnați să facă referire la imaginea grafică, să determine forma generală a piesei sau a produsului, dimensiunile, forma elementelor, localizarea și dimensiunea acestora. După ce a stabilit aceste date, elevul selectează materialele necesare, instrumentele și trece la planificarea prealabilă a activității.

Concomitent cu sarcinile pentru lectura imaginilor grafice a produselor fabricate, elevii rezolvau probleme, care ocupau 5-7 minute din mersul lecției și erau, după conținut, strâns legate de materia de studii, totodată, fiind regizate pentru efectuarea operațiilor mentale. Această activitate cuprindea trei faze: pregătitoare, de bază și finală. La etapa pregătitoare elevii determinau forma geometrică a figurilor în imaginile obiectelor, părțile componente, găseau cele necesare printre multe altele. Drept urmare, elevii au învățat că nu poți construi un patrulater din piese semicirculare. Potrivit imaginii produselor, determinau părțile componente, forma lor, cantitatea, selectau materialul pentru muncă.

Pe parcursul etapei principale, elevii bazându-se pe imagine, elaborau caracteristica obiectelor reprezentate în imagine și a detaliilor acestora. La etapa finală, elevii elaborau caracteristici mai coerente și precise ale imaginii sub forma unei povestiri coerente: "suportul pentru creioane are 7 piese – rotunde și dreptunghiulare, ele sunt unite printr-o fantă de blocare, toate piesele sunt din carton".

Înainte de a executa marcarea elevii erau atenționați asupra preciziei și exactității de realizare a acesteia. Marcajul se încheia printr-o măsurare a pieselor obținute și raportarea rezultatelor la modelul prestabilit.

Criteriile de formare a abilităților de proiectare au fost acuratețea, semi/independența și timpul de execuție. Monitorizarea progresului în clasele experimentale și de control a remarcat că planificarea activității de muncă a avut mai mult succes în grupurile experimentale. Lucrările erau diferite și din punct de vedere al calității execuției. În loturile experimentale lucrările s-au

efectuat cu mai multă precizie, îngrijit, pe când în cele de control - cu o doză de neglijență. Toate acestea demonstrează că utilizarea unui set de materiale didactice, precum și a metodelor și tehnicilor indicate facilitează formarea la elevii din clasele primare a capacităților constructiv-tehnologice care stau la baza culturii muncii.

Acțiunile desfășurate de către elevii grupurilor experimentale au fost exprimate prin economisirea de materiale în procesul marcajului, alegerea căilor raționale. Înainte de a efectua sarcina, elevii ofereau mai multe moduri de executare. În povestirile lor se regăseau momente în care se verbaliza procesul tehnologic de fabricare a unui articol din hârtie, de genul: "Trebuie să mă gândesc mai întâi, apoi să marchez, apoi să tăi, lipesc" (GE-2); "În primul rând, trebuie să citesc desenul, apoi să marchez detaliile, să le tai atent și apoi să decorez" (GE-3); "Pentru a face un produs, trebuie mai întâi să pregătesc toate detaliile și apoi să le unesc" (GE-2, GE-3).

În grupul de control majoritatea elevilor prezentau acțiuni sau gesturi succint: "Trebuie aici de măsurat"; la întrebarea De ce ? urma răspunsul "Așa este corect.". În procesul confecționării produselor întrebau nehotărât "Ce să fac mai departe?", sau demonstrau detaliul executat punând întrebarea: "Eu bine fac?".

Din cele prezentate rezultă că metodologia de formare a capacităților constructiv-tehnologice a culturii muncii, elaborată și implementată la lecțiile de Educație tehnologică în clasele primare a școlii auxiliare, este eficientă, aceasta demonstrează și analiza statistică a materialului experimental.

Dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă, a treia condiție psihopedagogică necesară și suficientă pentru formarea culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare, relevă conținutul modului în care formarea de cunoștințe și capacități constructiv-tehnologice se desfășura prin includerea elevilor în activități de joc. De aceea, am oferit elevilor sarcini de joc, al cărui conținut reflecta și era conectat la cunoștințele și capacitățile despre analiza modelului, citirea desenului, aplicarea marcajului, planificarea acțiunilor de muncă.

În timpul experimentului formativ s-a constatat că, treptat, ghidați în cunoașterea cu instrumentele principale de muncă și a proprietăților lor, stăpânirea procedeele de muncă, elevii manifestau dificultăți în a descrie consecutivitatea acțiunilor și operațiilor de efectuare a sarcinii. Pentru a înviora activitatea mintală a elevilor din grupurile experimentale și a crea o atmosferă degajată, în discuțiile colective am oferit elevilor o serie de întrebări, răspunsul la care se putea obține apelând la ajutorul personajelor din povești (Scufița Roșie, Ursul păcălit de vulpe, Capra cu trei iezi etc.). Dacă elevii considerau că este dificil să răspundă la întrebări sau răspundeau incorect, eroii din povești, prin disecarea acțiunilor și demonstrare, împreună cu elevii analizau

în voce astfel, încât ei să înțeleagă cum să îndeplinească corect sarcina.

Ulterior, pentru a-i activa pe elevi să participe în activitatea conjugată cu profesorul, am apelat la o însărcinare ludică "Micul învățător". Profesorul își punea și întrebări referitoare la subiectul discutat și, "rătăcindu-se" în răspunsuri, cerea ajutorul și avizul elevilor care, la rândul său, înaintau diverse explicații verbale acțiunilor pedagogului, astfel îndeplinind rolul de "mic învățător". O asemenea separare și interpretare a funcțiilor înlesnea elevii să se exprime în mod independent și, totodată, favorizează memorizarea conștientă a consecutivității executării sarcinii de muncă.

În acest caz, o atenție deosebită a fost acordată elevilor care slab au însușit și asimilează cu greu tehnicile de planificare prealabilă - ei au fost incluși de multe ori în situații de joc, ajutând la depășirea lipsei de încredere, încurajând fiecare pas pozitiv.

În contextul unei asemenea activități experimentale s-a evidențiat faptul că elevii participau cu plăcere și interes deschis la elaborarea prealabilă a planului acțiunilor de muncă. Mai mult decât atât, atenția elevilor era concentrată și captată de situația ludică, motivând activismul lor intelectual și operațional (praxiologic).

Pentru a ajuta elevii să înțeleagă importanța consecutivității acțiunilor de muncă, în mod periodic ofeream elevilor pentru discuție și evaluare situații-problemă. De exemplu: elevii GE-3 efectuau o aplicație din hârtie "Racheta". Elevul X. a distribuit cu grijă pe o foaie colorată de hârtie detaliile decupate, astfel încât racheta s-a amplasat corect pe întreaga suprafață a foi. Apoi, cu atenție, ridica fiecare piesă, o ungea cu clei pe verso, și o aplica pe locul anterior. Elevul său vecin Y., de asemenea, a amplasat toate detaliile pe foaie. Apoi, scuturând pe masă detaliile, a ales cea mai interesantă parte a rachetei pentru el, a uns-o cu clei și a lipit-o pe hârtie. Ca rezultat, detaliul lipit a ocupat centrul foi, iar corpul și aripile nu s-au potrivit pe suprafața hârtiei. Problemă pentru elevi: care din operațiile de muncă a generat incorectitudinea efectuată? Elevii se conving, că planificarea prealabilă a acțiunilor și operațiilor de muncă duce în mod inevitabil la succes. și invers, lipsa consecutivității în acțiuni conduce la o complicație a procesului de muncă, rebut, pierdere de timp.

S-a observat că utilizarea în instruire a fișelor intuitive și tehnologice stimulează dorința elevilor de a lucra în conformitate cu modelul, necesitatea de a-și exercita diligența și acuratețea la efectuarea fiecărei operațiuni. Totodată, capacitatea de a analiza modelul, a citi și elabora schița modelului la fabricarea articolelor din hârtie, carton, țesături și alte materiale, de asemenea, sunt necesare și la lecțiile de matematică, arta plastică ș.a. discipline, deoarece contribuie la dezvoltarea reprezentărilor spațiale, a anticipa forma, dimensiunea, caracteristicile de design ale produselor.

Se practica și modul de realizare a sarcinilor colective pentru a provoca implicarea unui număr mai mare de elev și a forma un stereotip rațional al acțiunilor. De exemplu, elevilor li se prezenta un obiect simplu și se cerea să povestească procedura de fabricare a acestuia. Unul dintre elevi începea să răspundă, ceilalți urmăreau răspunsul lui pentru a nu se repeta și continua povestea. În cazul în care se demonstra un produs mai complex, elevii erau divizați în echipe și li se oferea 3-4 minute pentru a lua în considerare modul eficient de efectuare a produsul cu cele mai mici cheltuieli de timp. Mai mult decât atât, în cursul acestor jocuri elevii asimilau în mod conștient regulile de asistență reciprocă în activitate.

Analiza calitativă și cantitativă a răspunsurilor elevilor a permis să remarcăm concluzia că majoritatea elevilor din GE-3 au avansat considerabil în formarea capacității de a planifica activitatea lor, a adopta o ordine mai rațională a acțiunilor sale. Cu toate acestea, un număr de copii din clasa de control, dar și din cele experimentale (GE-1, GE-2 și GE-3) au admis neregularități în prezentarea consecutivității.

Analiza situațiilor de joc a evidențiat că pentru elevii cu DM este caracteristică includerea în activitatea ludică imediat după primirea rolului, deși audierea instrucțiunilor rămâne a fi întârziată. Dorința de a realiza experiența lor într-o nouă situație, propria lor voință și activitatea independentă, care permitea să experimenteze și să simtă puterea normelor și regulilor necesare, înlesnea formarea și dezvoltarea la elevi a atitudinii emoțional-valorice față de muncă. Cu toate acestea, în pofida stării de spirit pozitive emoționale, care însoțea școlarul mic în activitatea de muncă, făcându-l mai concentrat, în activitatea experimentală am practicat situații ludice care activează activitatea mentală, contribuind la depășirea impulsivității excesive în percepția diferitelor obiecte, înclinația pentru decizii rapide și nechibzuite. De exemplu, "Găsiți imaginea-dublă", "Unde sunt două piese identice?", "Unde este ascunsă doar o figură?".

Capacitatea de a planifica se consolida la lecțiile de matematică atunci când se analizau condițiile problemei și se determină ordinea operațiilor aritmetice; la limbă și literatură română - în elaborarea planului de reproducere a textului citit, audiat etc. Profesorilor din clasele experimentale li s-a propus includerea în proiectele de lecții la disciplinele curriculare a obiectivelor ce țin de consolidarea și perfecționarea capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice.

Prin urmare, datele obținute în experimentul de formare oferă argumente suficiente în favoarea confirmării eficienței modelului de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară. Astfel, luând în considerare bazele metodologice de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară, am determinat următoarele concluzii:

1. Procesul de formare a culturii muncii se realizează după următoarele componente:

formarea cunoștințelor despre regulile de organizare a activității și procedeele de muncă (paradigma cognitivă); aplicarea în practică a cunoștințelor, capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice (paradigma praxiologică); atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii (paradigma atitudinală).

2. Generalizarea experiențelor reușite sunt rezultatul aplicării condițiilor psihopedagogice care stau la baza funcționării eficiente a modelului experimental de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare la orele de Educație tehnologică și facilitează realizarea obiectivelor propuse: 1) activitatea conjugată într-o interacțiune subiect-subiect; 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea capacităților/abilităților generale și individuale; 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitate.
3. Fixarea dinamicii formării culturii muncii se realizează pe tot parcursul desfășurării activităților experimentale în scopul corectării activității pedagogice a profesorilor, precum și a cunoștințelor, abilităților formate la elevi. Sursa de informații cu privire la nivelul de cunoștințe și abilități generale poate fi rezultatele efectuării sarcinilor instructive la lecțiile de la alte discipline din clasele primare, de asemenea și observațiile, analiza produselor activității elevilor.

3.4. Validarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale

Studiul de față a avut ca scop investigarea eficienței Modelului pedagogic de formare a culturii muncii elevilor cu DM din clasele primare. Studiul pornește de la *ipoteza generală* conform căreia elevii care beneficiază de programul experimental, organizat și desfășurat în baza condițiilor psihopedagogice selectate, vor achiziționa mai multe abilități cognitive, praxiologice și atitudinale, necesare în învățare, la încheierea programului și la un interval de follow-up (distanță de 3 luni) față de cele semnalate la demararea programului.

Proiectarea, organizarea și desfășurarea programului activităților instructiv-educative la clasele de copii cu deficiențe mintale la orele de Educație tehnologică abordează demersul de intervenție psihopedagogică din perspectiva științelor educației, în special a pedagogiei speciale, fiind interesată de particularitățile pe care le îmbracă procesul instructiv-educativ în cazul formării culturii muncii la această categorie de copii. *Modelul pedagogic de formare a culturii muncii* are drept scop identificarea strategiilor eficiente de formare la elevi a competenței cultura muncii, cu implicații evidente în dezvoltarea motivației pozitive față de lecțiile de Educație tehnologică și creșterea nivelului de autonomie personală.

Particularitățile de organizare a procesului de învățământ în clasele primare a copiilor cu

deficiențe mintale este rezultatul consultării unei bibliografii din domenii diferite (psihologie, pedagogie, psihopedagogie specială), a analizei unor aspecte ce rezultă din lucrările consultate, a observațiilor curente realizate din bunele practici, precum și a analizei minuțioase realizate asupra Curriculumului Național în vigoare și a adaptărilor survenite.

Vom numi eșantion experimental (GE) eșantionul care a fost instruit prin aplicarea metodologiei de implementare a formării culturii muncii, iar eșantion de control (GC), eșantionul care a fost instruit fără a organiza învățarea după condițiile psihopedagogice selectate.

Pentru a obține rezultate experimentale sigure și credibile la începutul anului de studii în clasele experimentale și de control s-a efectuat evaluarea inițială (test) a nivelului de cunoștințe și stăpânire a capacităților, componente ale culturii muncii (vezi figura 3.2). Însărcinările propuse pentru evaluare au fost extrase din adaptările curriculare pentru unitățile de învățare din clasa a IV-a, prevăzute la Educația tehnologică pentru școala auxiliară. Ulterior, în clasele experimentale s-a purces la organizarea și desfășurarea activităților instructiv-educative din perspectiva Modelului pedagogic de formare a culturii muncii.

Formarea culturii muncii a decurs pe parcursul lecțiilor de Educație tehnologică în clasele a 4-a din școlile auxiliare nr. 5 și nr. 7 din mun. Chișinău, precum și cl. a IV-a din școala-internat auxiliară s. Grinăuți-Moldova, r-l Ocnița după programul experimental elaborat. În clasa de control, de asemenea a 4-a din școala-internat auxiliară din s. Bulboaca, r-l Anenii Noi, formarea culturii muncii decurgea după programul elaborat de noi al desfășurării lecțiilor de Educație tehnologică, dar fără a respecta cele trei condiții psihopedagogice propuse pentru eficientizarea modelului pedagogic.

La sfârșitul anului de studii, în fiecare clasă experimentală și de control a avut loc evaluarea finală (retest). Pentru a evalua rezultatele activității experimentale, am analizat datele din cele trei grupuri experimentale și respectiv cel de control după următoarele componente ale culturii muncii:

1. nivelul formării la elevi a capacităților organizatorice, integrate în cinci componente;
2. nivelul formării la elevi a capacităților constructiv-tehnologice, integrate în patru componente.

Datele prezentate în figura 3.2. reflectă dinamica nivelului de formare a capacităților organizatorice și a culturii muncii, extrase după finisarea experimentului formativ și demonstrează existența unei legături directe între programele de Educație tehnologică, orientate spre crearea condițiilor psihopedagogice de funcționare eficientă a Modelului pedagogic de formare a culturii muncii și ameliorarea la elevi a culturii muncii la componenta capacități organizatorice vizate prin programele de instruire.

Rezultatele evaluărilor finale în raport cu cele inițiale (test/retest) indică o cotă mai înaltă la elevii grupelor experimentale. Simțitor a scăzut procentul copiilor care la evaluarea inițială aveau nivel scăzut al formării capacităților organizatorice – de la 35,5 % (test) până la 11,1% (retest) în GE-1; de la 35% la 18,4 % în GE-2 și de la 30,9% la 10,9% în GE-3. Aproximativ de trei ori a scăzut numărul elevilor, în toate grupurile experimentale, nivelul cunoștințelor și capacităților organizatorice cărora se afla la indicatorul „nivel scăzut”. Ca rezultat, s-a înregistrat o creștere la indicatorul „mediu și sub mediu”. La nivel „mediu” această creștere a fost mai simțitoare - de la 13,4% până la 55,5% în GE-1, de la 22,5% la 44,4% în GE-2 și de la 27,3% la 56,4% în GE-3.

Totodată, în grupurile experimentale a crescut procentul elevilor care au atins nivel peste mediu al formării culturii muncii la componenta capacități organizatorice – 20% în GE-1, 13,7% în GE-2 și 21,8% în GE-3. Asemenea nivel de formare a culturii muncii în grupul de control nu s-a înregistrat.

Deși în clasa de control s-a înregistrat o ușoară îmbunătățire în formarea la elevi a cunoștințelor și capacităților la componenta organizatorică, valorile rezultante ale GE sunt mai înalte, decât rezultatele GC, fapt care confirmă intenția noastră de a optimiza acumularea și dezvoltarea la elevi a abilităților de a pregăti corect locul de muncă, a respecta regulile/cerințele securității și igiena muncii, a selecta adecvat instrumentele și materialele necesare, utilizarea rațională a materialelor. Succesul obținut poate fi înregistrat drept o metodă eficientă de formare a culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale din clasele primare pe exemplul disciplinei Educația tehnologică cu adaptările curriculare de rigoare.

Pentru a obține date cu privire la eficiența condițiilor psihopedagogice selectate și testate în grupurile experimentale am efectuat o comparație în pereche a grupurilor experimentale și de control. Prelucrarea rezultatelor s-a realizat cu ajutorul testului U Mann-Whitney. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Compararea grupurilor după testul U Mann Whitney

Grupurile comparate	Semnificația U
---------------------	----------------

	test		retest	
	obținută	tabelară	obținută	tabelară
GC și GE-1	35	0,923	0,05	0,08
GC și GE-2	32	1,000	0,11	0,158
GC și GE-3	39,5	0,707	0,05	0,510
GE-1 și GE-2	35,5	0,961	33	0,758
GE-1 și GE-3	44	0,673	49,5	1,000
GE-2 și GE-3	39,5	0,707	40,0	0,719

Rezultatele prezentate în tabelul 3.1, raportate la rezultatele obținute la evaluarea inițială (vezi figura 3.2), ne conving că la etapa constatativă valoarea obținută prin comparare cu valoarea tabelară a perechilor de grupuri indică deosebiri neesențiale ale nivelului de formare a componentei cunoștințe și capacități organizatorice, pe când la etapa de formare a experimentului pedagogic diferența în valori ne sugerează că în grupurile experimentale GE-1, GE-2 și GE-3 au intervenit schimbări esențiale în comparație cu grupul de control, deoarece valoarea obținută este mai mică sau egală cu valoarea tabelară.

În grupul experimental GE-1, unde programul formativ prevedea aplicarea primei condiții psihopedagogice - conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată) și în grupul GE-2, unde se verifica eficiența primei și a doua condiție psihopedagogice - ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată), valoarea obținută mai mică decât cea tabelară demonstrează semnificația statistică a testului U. Totodată, în grupul experimental GE-3, în care erau abordate toate trei condiții psihopedagogice, valoarea obținută a testului U este mai mică decât valoarea tabelară, ceea ce denotă semnificație statistică. Considerăm că acest scor reprezintă o diferență semnificativă și nu poate fi explicată prin cauze accidentale.

Astfel, în prezenta cercetare impactul condițiilor psihopedagogice în formarea la elevii cu dizabilități mintale a culturii muncii după Modelul experimental de concepție proprie este reflectat în favoarea competențelor elevilor din grupele experimentale, formate la orele de Educație tehnologică. Comparația competențelor inițiale și competențelor finale a progresului culturii muncii elevilor la Educația tehnologică din GE și GC au remarcat o sporire vizibilă. Din punct de vedere statistic, dar și al calității competențelor formate, ponderea condițiilor psihopedagogice în grupurile experimentale s-a dovedit a fi destul de semnificativă și se conturează tot mai clar ca tendință a Educației tehnologice în clasele primare a școlii auxiliare.

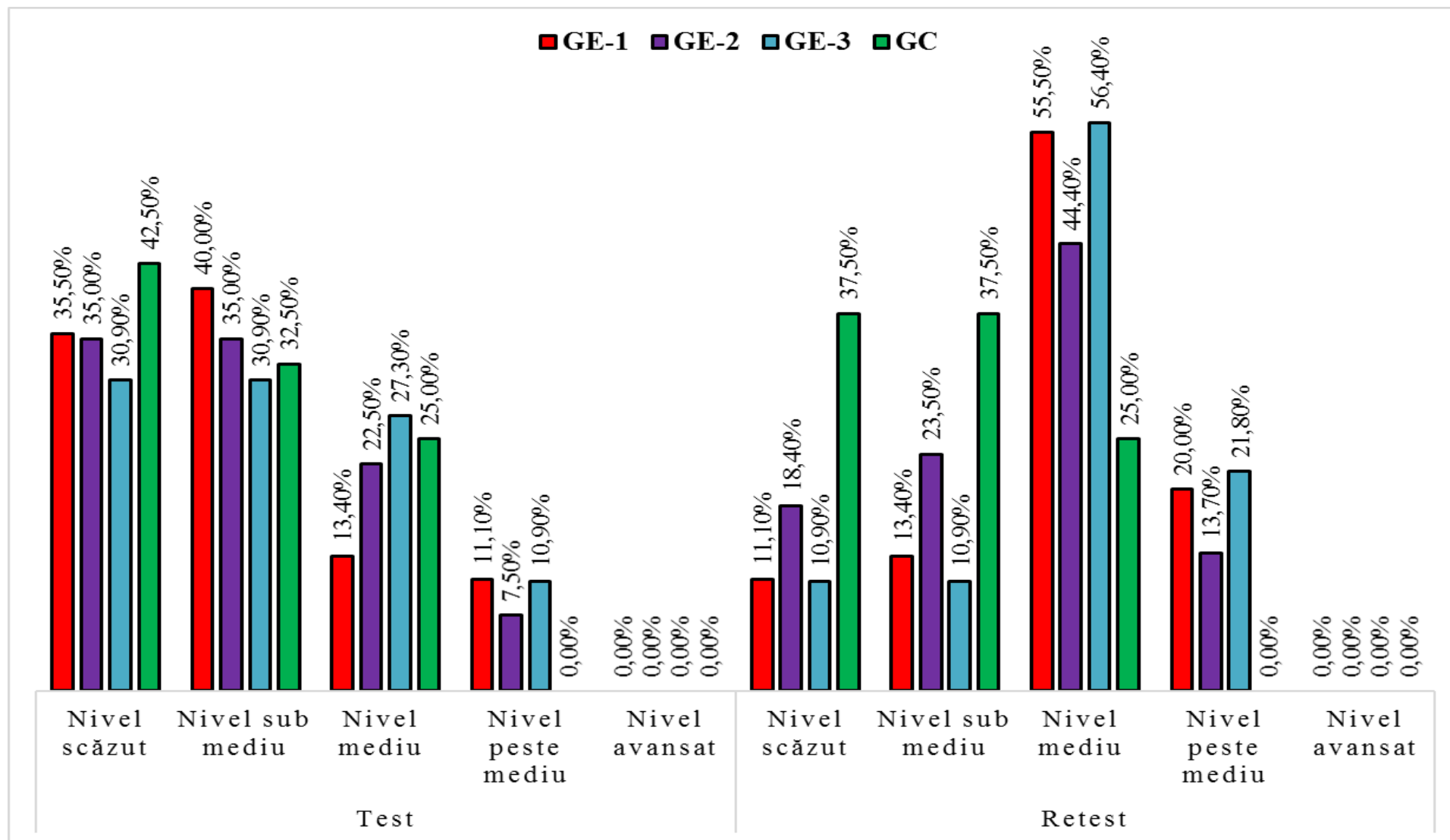


Fig.3.2.Datele comparative ale formării CM la componenta capacități organizatorice după finisarea experimentului formativ (GE și GC)

Compararea perechilor de grupuri experimentale (GE-1 și GE-2, GE-1 și GE-3, precum și GE-2 și GE-3) a reliefat că valoarea obținută de U rămâne nesemnificativă, motiv pentru care eficiența fiecărei condiții psihopedagogice este justificată (Anexa 5).

Cercetarea experimentală ne-a convins că formarea culturii muncii este indisolubil legată de stăpânirea de către elevi a cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice – analiza modelului și a condițiilor de realizare, planuirea acțiunilor și operațiilor de muncă, lectura materialelor grafice, abilități de măsurare și marcare. Formarea acestor componente ale culturii muncii a decurs pe parcursul experimentului pedagogic în grupurile experimentale și de control, doar că în cele experimentale programul experimental era abordat din perspectiva condițiilor psihopedagogice, pe când în grupul de control programul derula fără a-l organiza și desfășura în baza condițiilor psihopedagogice.

Rezultatele finale demonstrează eficiența și funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii elevilor la acest indicator. Datele prezentate în figura 3.3. confirmă cele menționate. Putem considera că abordarea programului experimental de formare a culturii muncii la componenta capacități constructiv-tehnologice, implicit a generat creșterea cantitativă și calitativă a segmentului de copii din clasele experimentale care au manifestat un nivel mai ridicat al formării competențelor stabilite. Astfel, în GE-1 a crescut numărul elevilor de la 19,4% cu nivel mediu (test) până la 33,4% (retest), totodată înregistrându-se și elevi care au obținut la finele experimentului formativ nivel peste mediu – 13,8%. Asemenea creștere a nivelului mediu și peste mediu se observă și în grupele GE-2 – respectiv 37,4% și 12,6%, GE-3 - 27,2% și 18,8%. Schimbări în grupele experimentale au parvenit și la nivelurile sub mediu și scăzut al formării cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice – a scăzut cantitatea de elevi la aceste niveluri.

În grupul de control, de asemenea, se observă o mică schimbare a procentului de elevi care posedă nivel scăzut de formare a culturii muncii, precum și nivel sub mediu și mediu, dar sporul este nesemnificativ. De menționat, că în acest grup nu s-au înregistrat cazuri de manifestare a nivelului peste mediu în formarea cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice. Totodată, rezultatele obținute la evaluarea finală de control demonstrează că alimentarea programului experimental cu condițiile psihopedagogice necesare și suficiente (ceea ce nu se prevedea în acest grup) vor eficientiza funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la orele de Educație tehnologică.

Pentru a obține date cu privire la eficiența condițiilor psihopedagogice în ce privește formarea cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice în grupurile experimentale am efectuat o comparație în pereche a grupurilor experimentale și de control (Anexa 6). Prelucrarea rezultatelor s-a realizat cu ajutorul testului U Mann-Whitney Test. Rezultatele sunt prezentate în

tabelul 3.2.

Tabelul 3.2. Compararea grupurilor după testul Mann-Whitney

Grupurile comparate	Semnificația U			
	test		retest	
	obținută	tabelară	obținută	tabelară
GC și GE-1	36	1,000	0,311	0,337
GC și GE-2	31	0,915	0,290	0,322
GC și GE-3	41	0,800	0,215	0,227
GE-1 și GE-2	35	0,922	35	0,920
GE-1 și GE-3	46,5	0,816	46,5	0,812
GE-2 și GE-3	42	0,867	42,5	0,898

Analiza rezultatelor denotă faptul că inițial (test) valorile obținute în grupurile experimentale și de control nu se deosebeau semnificativ, ceea ce a servit drept indicator de formare a grupurilor relativ identice pentru a participa la cercetarea experimentală. Spre sfârșitul experimentului de formare s-au înregistrat deosebiri esențiale care, de facto, nu pot fi explicate din motive accidentale. Evaluarea finală, o dată în plus, demonstrează eficiența fiecărei condiții psihopedagogice în parte și eficiența semnificativă a setului de condiții psihopedagogice integral.

Rezultatele activității experimentale la etapa de formare a experimentului pedagogic oferă o oportunitate de a judeca despre nivelul cunoștințelor și capacităților constructiv-tehnologice formate la elevi. Examinarea rezultatelor obținute în GE-3 destul de convingător demonstrează funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară în baza selectării condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente pentru a eficientiza lecțiile de Educație tehnologică și a spori nivelul culturii muncii elevilor.

O examinare a datelor din figurile de mai jos relevă că includerea în procesul de instruire a condițiilor psihopedagogice selectate, fiecare separat sau integral, furnizează constatări relevante ale dinamicii pozitive în formarea la elevi a culturii muncii.

Deoarece procesul de formare a culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare implică asimilarea de cunoștințe, reguli de organizare a activității și metode de executare, aplicarea deprinderilor generale de muncă, atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, rezultatele muncii etc. am aplicat indicatorii de promovare la niveluri mai ridicate de formare a cunoștințelor și capacităților. Formarea componentelor culturii muncii a fost monitorizată în trei niveluri de formare: I - nivelul limitat de formare a cunoștințelor și capacităților culturii muncii; II - nivel suficient în formare; III - nivelul bun de formare a culturii muncii.

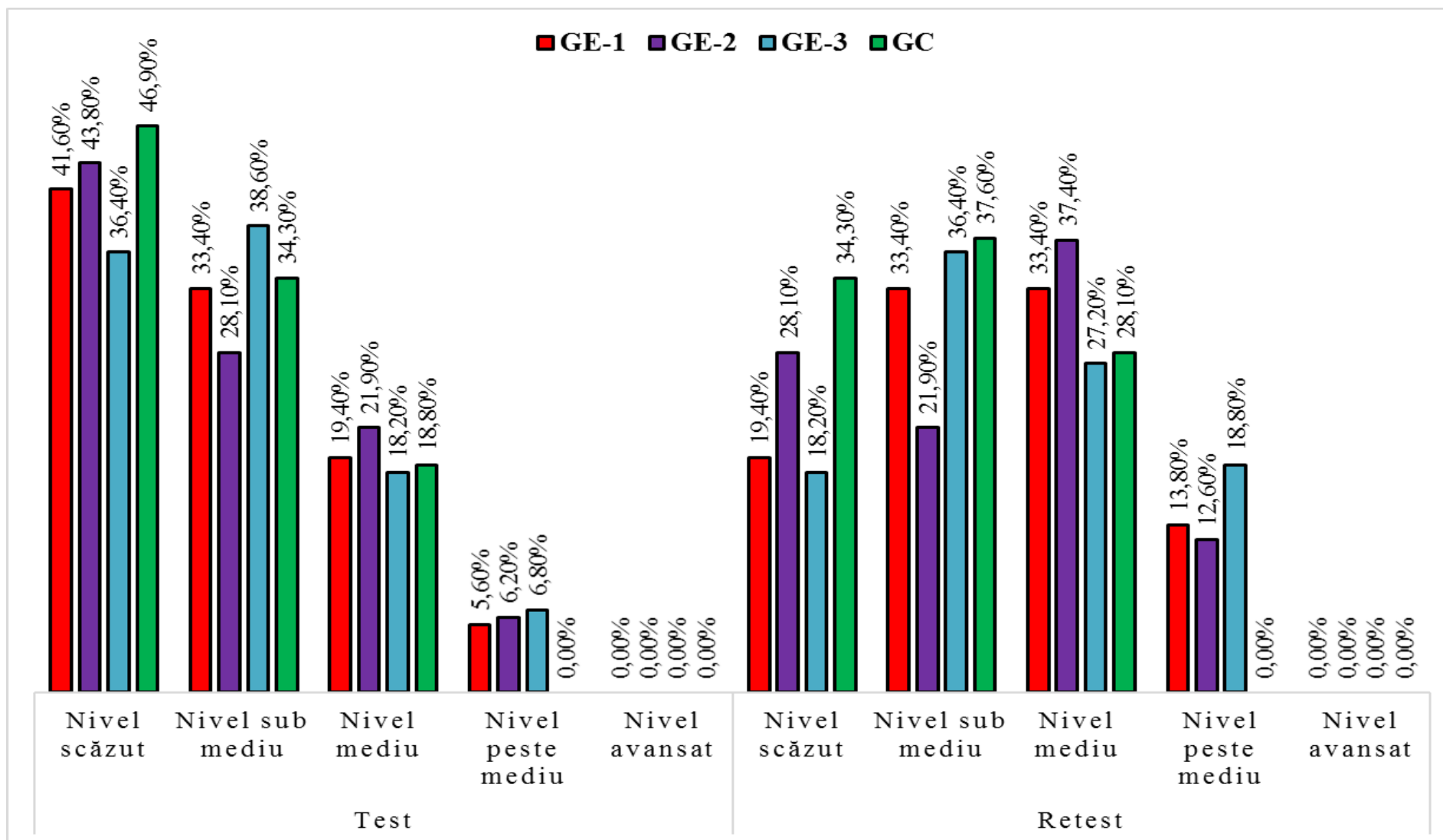


Fig. 3.3. Datele comparative ale formării CM la componenta capacități constructiv-tehnologice după finisarea experimentului formativ (GE și GC)

În continuare prezentăm datele comparative generalizate despre nivelurile de formare a culturii muncii la elevii din grupurile experimentale și cel de control. Analiza datelor prezentate surprinde prin apariția schimbărilor pozitive în GE-1. În jumătate s-a micșorat procentul elevilor cu nivel limitat de formare a cunoștințelor și capacităților culturii muncii – de la 55,5% test la 22,2% retest, pe când în GC micșorarea este nesemnificativă. Totodată, s-a mărit numărul elevilor cu nivelul II și III al GE-1, iar în GC cantitatea practic nu s-a schimbat.

Rezultatele din figura 3.4. evidențiază că în grupurile experimentale GE-1 și GE-2, în care se aplica una din condițiile psihopedagogice și în grupul experimental GE-3, unde funcționau toate trei condiții, s-a micșorat numărul elevilor care manifestau nivel limitat de formare a culturii muncii – în fiecare grup s-au înregistrat aproximativ jumătate din procentul acestor elevi. În grupul de control dinamica pozitivă la acest nivel s-a ajuns numai la puțin peste 10%. În plus, în toate grupurile experimentale s-a dublat numărul elevilor, nivelul culturii muncii a cărora a atins nivelul II – suficient (GE-1 – cu 11,2%, GE-2 cu 12,5%, GE-3 cu 27,3%), pe când în grupul de control acest indicator a rămas aproape neschimbat.

Cu referire la datele testului U, comparând valorile obținute cu valoarea tabelară, am ajuns la concluzia, că diferențele semnificative dintre grupurile experimentale și cea de control nu pot fi accidentale și deoarece la etapa evaluării inițiale ele au fost nesemnificative, tindem să presupunem că aceste diferențe se explică prin organizarea activității didactice în GE-1 după o condiție psihopedagogică (conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată); în GE-2 – două condiții (conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată) și ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată), iar în GE-3 – setul integral de condiții psihopedagogice (conjugarea activității de muncă prin interacțiunea subiect-subiect (învățare asistată), ghidarea elevilor în dezvoltarea abilităților generale și individuale (învățare dirijată) și dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă (învățare atitudinală).

Eficiența setului de condiții psihopedagogice este justificată prin dublarea aproximativă a valorii obținute față de valoarea tabelară la testul U în GE-3 în comparație cu GC. Rezultatele experimentului de formare, dar și analiza datelor experimentului pedagogic pot fi condensate în vederea formulării unor concluzii:

1. Experimentul de formare a fost organizat în cadrul școlii auxiliare, la lecțiile de Educație tehnologică, în condiții naturale ale activității instructiv-educative, cu elevii claselor primare.
2. În procesul activității experimentale s-a pus accentul pe dinamica promovării elevilor de la nivel limitat al formării culturii muncii la cel suficient și bun.
3. Evaluarea nivelului de formare a culturii muncii se efectua după două criterii, care

includeau indicatori ai stăpânirii componentelor de bază ale culturii muncii:

- nivelul formării capacităților organizatorice a culturii muncii după indicatori, cum sunt: nivelul cunoștințelor și deprinderilor de a organiza locul de muncă, a respecta securitatea și igiena muncii, rațional a selecta și utiliza materialele și instrumentele, timpul;
- nivelul formării la elevi a capacităților constructiv-tehnologice după următorii indicatori: analiza modelului și condițiilor de realizare, planuirea prealabilă a operațiilor de muncă, măsurarea și marcarea.

4. Prelucrarea rezultatelor cercetării experimentale s-a realizat cu ajutorul metodelor statisticii descriptive și a testului ordinal U Mann-Whitney pentru mai mult de două eșantioane independente.

5. Rezultatele experimentului formativ au demonstrat creșterea semnificativă a nivelului culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare. Schimbări esențiale au fost înregistrate în GE-1, GE-2 și GE-3, în care nivelul bun și suficient al formării la elevi a culturii muncii s-a mărit respectiv cu 25%, 38,9% și 37,6%. În grupul de control, în care instruirea nu era asigurată cu aplicarea condițiilor psihopedagogice selectate, nivelul bun al formării culturii muncii s-a mărit doar cu aproximativ 12,5%.

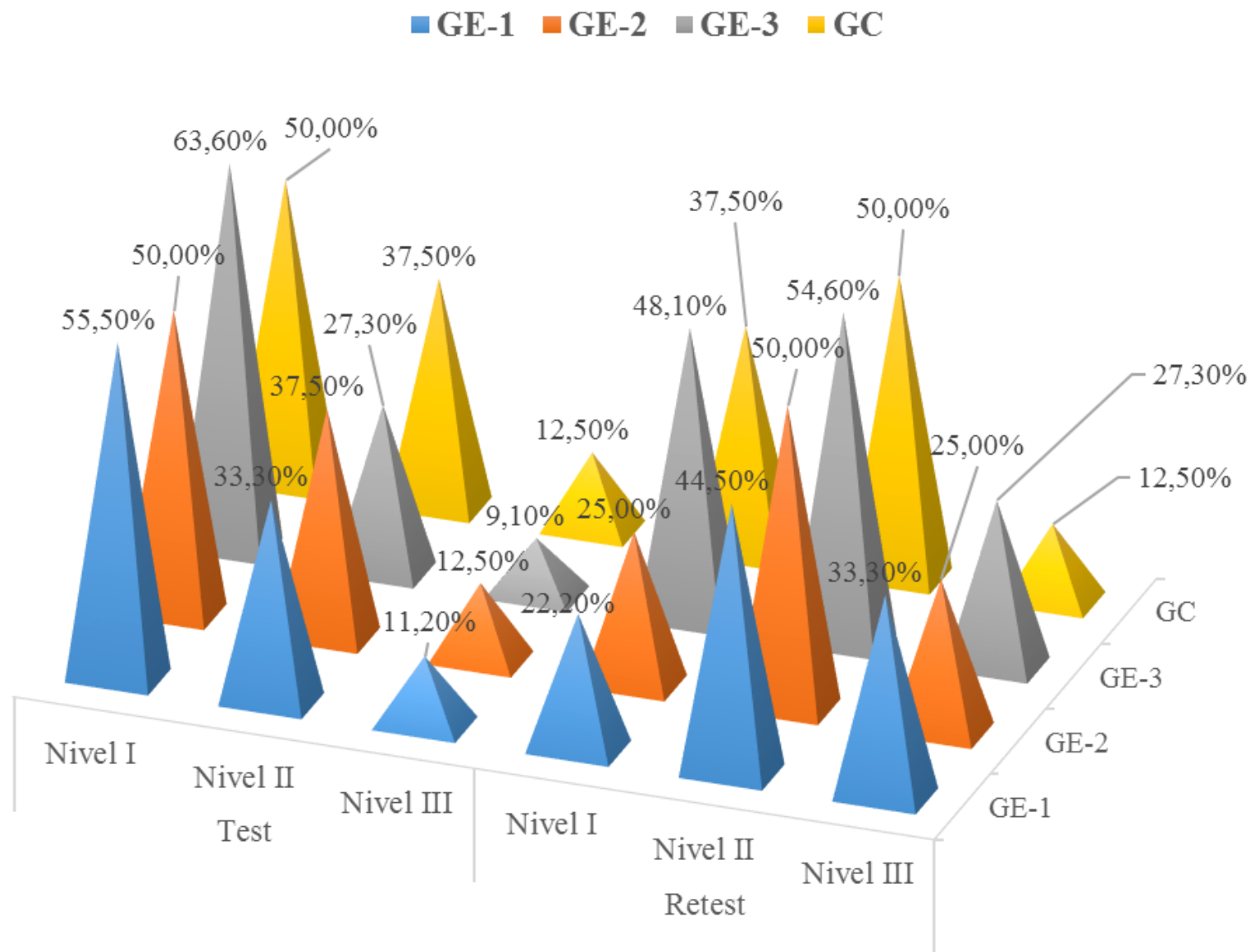


Fig.3.4. Evaluarea comparativă a nivelului de formare a culturii muncii

3.5. Concluzii la capitolul 3

Educația tehnologică din școala auxiliară propune un scenariu curricular, centrat pe formarea de competențe utile elevului atât pentru dezvoltarea personală, cât și pentru cea socială și profesională, pe baza parcurgerii unor module care reflectă domenii de activitate. Această diversitate a domeniilor, extrem de utilă din perspectiva formării elevilor, ridică o serie de probleme didactice, profesorul fiind pus a proiecta demersul didactic astfel, încât să faciliteze formarea la elevi a capacităților generale de muncă și a relevanței lor pentru viață.

Formarea culturii muncii la elevii cu dizabilități, amplasată în centrul Educației tehnologice, devine premisa principală a configurării unui sistem educativ compatibil cu particularitățile dezvoltării psiho-fizice a acestora, asigurând calitatea pregătirii indivizilor pentru societatea prezentă și viitoare.

Astfel s-a conturat tot mai precis realitatea formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale prin aplicarea unui Model pedagogic de formare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor de muncă, conforme componentelor competenței cultura muncii și adaptat învățământului special (școlii auxiliare).

Studiul întreprins a fost orientat, predominant, pe stabilirea gradului de eficiență a Modelului pedagogic de formare a culturii muncii, care are drept scop formarea și dezvoltarea unor competențe cognitive, operaționale și atitudinale, menite să faciliteze învățarea, formarea motivației pozitive a elevilor la lecțiile de Educație tehnologică și creșterea nivelului de autonomie personală. Experimentul de formare a surprins prin verificarea condițiilor psihopedagogice și a strategiilor didactice, determinate pentru a centra activitatea didactică pe eficiența acestora (învățarea asistată, învățarea dirijată, învățarea atitudinală).

Evaluarea retest a rezultatelor activității experimentale s-a analizat după următoarele componente ale culturii muncii: nivelul formării la elevi a capacităților organizatorice, integrate în cinci componente; nivelul formării la elevi a capacităților constructiv-tehnologice, integrate în patru componente.

Datele obținute la finele experimentului formativ demonstrează existența unei legături directe între programul experimental, orientat spre crearea condițiilor psihopedagogice de funcționare eficientă a Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevi. Simțitor, în grupurile experimentale a scăzut procentul copiilor care la evaluarea test aveau nivel scăzut al formării capacităților organizatorice și constructiv-tehnologice și a crescut procentul elevilor care au atins nivel peste mediu la etapa retest al formării culturii muncii la aceste componente.

Abordarea programului experimental de formare a culturii muncii implicit a generat creșterea cantitativă și calitativă a segmentului de copii din clasele experimentale care au manifestat un nivel mai ridicat al formării competențelor stabilite. Rezultatele activității experimentale la etapa retest oferă o oportunitate de a judeca despre nivelul cunoștințelor și capacităților formate la elevi. Examinarea rezultatelor obținute în GE-3 destul de convingător demonstrează funcționalitatea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară în baza selectării condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente pentru a eficientiza lecțiile de Educație tehnologică, a spori nivelul culturii muncii elevilor și a facilita procesul lor de integrare socio-profesională.

Metodologia de formare a culturii muncii, elaborată și implementată la lecțiile de Educație tehnologică în clasele primare a școlii auxiliare, este eficientă, aceasta demonstrează și analiza statistică a materialului experimental. Datele obținute oferă argumente suficiente în favoarea confirmării eficienței Modelului de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară.

Astfel, luând în considerare bazele metodologice de formare a culturii muncii la elevii claselor primare din școala auxiliară, am determinat formarea culturii muncii după următoarele componente: formarea cunoștințelor despre regulile de organizare a activității și procedeele de muncă (paradigma cognitivă); aplicarea în practică a cunoștințelor, capacităților/abilităților organizatorice și constructiv-tehnologice (paradigma praxiologică); atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii (paradigma emoțional-valorică).

Generalizarea experiențelor reușite care stau la baza funcționării eficiente a modelului experimental de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare la orele de Educație tehnologică facilitează susținerea necesității unei pedagogii socio-constructiviste, asociată unui practician reflexiv, specializat în domeniul educației copiilor cu dizabilități mintale.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea efectuată a finalizat cu o viziune de ansamblu asupra formării culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare. În baza investigației putem formula următoarele **concluzii generale:**

1. Conceptul de *cultura muncii* este pe deplin integrat în gândirea științifică, are un anumit statut științific, demonstrând experimental valoarea prioritară a dezvoltării capacităților de muncă în raport cu competența generală a persoanei [18, 111].
2. În studiile științifice cultura muncii este constituită din competențe ce asigură persoanei gestionarea rațională a efortului (cognitiv, acțional, operațional, atitudinal), depus în realizarea activității de muncă, organizarea activității, sistemul capacităților de conducere a activității, perceperea și controlarea activității de muncă și determinarea satisfacției de la rezultatele obținute [18].
3. Varietatea punctelor de vedere cu privire la esența conceptului „cultura muncii” a evidențiat faptul că *cultura muncii* reprezintă competența, care necesită un ansamblu structurat de cunoștințe, capacități și atitudini ale persoanei, componente, aflate într-o relație de interdependență și influență reciprocă, în vederea atingerii eficiente a scopului [14, 18].
4. În accepțiunea noastră, *cultura muncii* reprezintă *competența* reflectată printr-un nivel atins al: *cunoștințelor*, necesare pentru a efectua orice sarcină de muncă; *capacității de a planifica* și desfășura activitățile; *capacității de a controla* calitatea lucrului și a analiza rezultatele obținute; *capacității de a verbaliza* acțiunile legate de efectuarea sarcinii de muncă; *capacității de a manifesta satisfacția*, atitudinea valoric-emoțională față de procesul și rezultatele muncii [18].
5. Concepută ca o entitate integră și complexă în curs de formare, am formulat conceptul de *competența culturii muncii (CCM)* ca o totalitate de cunoștințe, capacități și atitudini, aplicate la realizarea sarcinii de muncă, constituită din:
 - *dimensiunea cognitivă* „a învăța să știi”, care implică un sistem de cunoștințe ce permit elevului a manifesta capacitatea de a aplica cunoștințele, adaptându-le la situații variate;
 - *dimensiunea praxiologică* „a ști să faci”, ce solicită integrarea cunoștințelor și capacităților în procesul de rezolvare a sarcinilor de muncă, demonstrând anumite abilități practice și personale;
 - *dimensiunea atitudinală* „a ști să fii” și a „ști să trăiești laolaltă”, care solicită motivații în procesul realizării sarcinii de muncă, punerea în valoare a propriei persoane, cât și a altora, acceptând oportunitatea de a se realiza atât în grup, cât și individual [111].

6. *Educația tehnologică*, având caracter interdisciplinar, este o disciplină cu efecte cu un pronunțat caracter prospectiv socio-profesional și încorporează cunoștințe, capacități, atitudini, ce pot fi probate în practică. Conținuturile curriculare, adaptate Educației tehnologice pentru școala auxiliară, nuanțează și conturează perspectivele conceptului de *cultura muncii*, precum și indicații referitoare la formarea componentelor integrante ale culturii muncii în clasele primare a școlii auxiliare [17, 111].
7. Activitatea de muncă a elevilor cu dizabilități mintale este un proces specific, astfel că, Educația tehnologică este subordonată obiectivului major de formare a cunoștințelor, capacităților și atitudinilor ca componente constitutive ale culturii muncii, laolaltă valabile pentru integrarea profesională și socială a acestei categorii de copii [21].
8. Studiul preexperimental a nivelului de formare a componentelor culturii muncii la elevii cu DM ne-a permis să constatăm că elevii au demonstrat un nivel scăzut de achiziții în acest context. Rezultatele constatării reflectă realitatea de facto și sunt un argument în plus în favoarea necesității elaborării și implementării Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare [16, 19].
9. Fundamentarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la elevii din clasele primare a școlii auxiliare a stabilit interconexiunea dintre scopul, obiectivele și etapele de formare a culturii muncii, principiile și condițiile specifice, precum și tehnologia de formare a acesteia. MPFCM reprezintă un construct ideatic care direcționează intervențiile pedagogice la o juxtapunere a particularităților de dezvoltare psiho-fizică a personalității elevului cu DM la condițiile psihopedagogice speciale de însușire a componentelor culturii muncii. Formarea componentelor culturii muncii o considerăm posibilă prin relevarea setului de condiții psihopedagogice [101, 111].
10. Condițiile psihopedagogice reprezintă un inventar metodologic cu valențe activizatoare, un decupaj didactic complex cu accente specifice domeniului implicat (formarea culturii muncii), care incită la descoperirea de soluții pentru proiectarea demersului didactic și sunt necesare unei învățări eficiente din perspectiva calității achizițiilor elevilor (competenței culturii muncii) și a relevanței lor pentru viață [229].
11. Condițiile psihopedagogice necesare formării competenței culturii muncii la elevii cu DM din clasele primare le considerăm următoarele: 1) activitatea conjugată într-o interacțiune subiect-subiect (învățarea asistată); 2) ghidarea elevilor în dezvoltarea capacităților generale și individuale (învățarea dirijată); 3) dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitate (învățarea atitudinală) [15, 111].

12. Prin implementarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii în practica școlii auxiliare identificăm trei paradigme ale culturii muncii: *paradigma cognitivă* care conține cunoștințe despre metodele și tehnicile de muncă; *paradigma praxiologică* care exprimă experiența de realizare a activității, încorporată în abilități; *paradigma atitudinală* care include atitudinea emoțional-valorică față de condițiile, procesul și rezultatele muncii [15, 111].
13. Succesul formării culturii muncii la școlarii mici în cadrul orelor de Educație tehnologică depinde considerabil, dacă nu definitiv, de pregătirea profesională a cadrelor didactice (teoretică și practică în domeniul didacticii speciale în cazul cercetării noastre) pentru a aborda această problemă. Competența cultura muncii devine inherentă activității de educație și formare prin conținuturile de învățământ, în procesul activităților didactice sub îndrumarea și dirijarea cadrului didactic și presupune însușirea de către elevi a unor anumite componente. Prin aceasta am identificat *paradigma metodologică*, motiv pentru care *asigurarea metodologică a pedagogilor* implicați în sistemul învățământului special prinde contur de prioritate și condiție obligatorie, necesară realizării procesului de formare a culturii muncii la elevii mici cu DM [15, 111].
14. S-a demonstrat investigațional că abordarea programului experimental de formare a culturii muncii la componentele cunoștințe și capacități organizatorice, capacități constructiv-tehnologice implicit a generat creșterea cantitativă și calitativă a segmentului de copii din clasele experimentale care au manifestat un nivel mai ridicat al formării competențelor stabilite. Rezultatele obținute destul de convingător demonstrează funcționalitatea MPFCM la elevii claselor primare din școala auxiliară în baza selectării condițiilor psihopedagogice necesare și suficiente pentru a eficientiza lecțiile de Educație tehnologică și a spori nivelul de formare a competenței cultura muncii [20, 21].
15. Este demonstrată valoarea cercetării, a cărei **problema științifică importantă soluționată** constă în fundamentarea teoretică și practică a formării culturii muncii prin integrarea condițiilor psihopedagogice în aplicarea modelului pedagogic elaborat, care a condus în mod eficient la formarea competențelor necesare pentru realizarea activității de muncă la elevii din clasele primare a școlii auxiliare și, cu potențial de aplicare adițională, la extinderea efectivului metodelor și strategiilor în practica de predare a Educației tehnologice.

Recomandări

Rezultatele obținute în cadrul cercetării și validării Modelului pedagogic elaborat au favorizat deducerea următoarelor recomandări:

- Extinderea ariei praxiologice a învățământului special (școala auxiliară) prin implementarea Modelului pedagogic de formare a culturii muncii la nivel *infuzional* (module în cadrul disciplinei Educația tehnologică), *disciplinar* (module în alte discipline curriculare), *experiențial* (prin implementarea conținuturilor în cadrul stagiilor de practică a studenților de la specialitatea Psihopedagogie specială).

- Elaborarea Curriculumului la disciplina Educația tehnologică pentru clasele I-IV a școlii auxiliare în baza rezultatelor obținute din cercetările existente pe plan național.

- Extinderea investigației asupra altor arii curriculare în vederea efectuării unui studiu aprofundat de aplicabilitate a Modelului pedagogic de formare a culturii muncii în scopul eficientizării procesului de integrare/incluziune a copiilor cu CES.

Problema cercetată și rezultatele obținute permit a contura unele ***perspective*** de valorificare a experienței în formarea culturii muncii:

- Cercetarea problemei investigate în afara mediului școlar din învățământul special, spre exemplu, cercetarea variatelor situații ce vizează educația incluzivă;

- Elaborarea și monitorizarea procesului de formare a culturii muncii în baza teoriilor integraționaliste.

BIBLIOGRAFIE

1. Arcan P., Ciumăgeanu D. Copilul deficient mintal. Timișoara: Făclia, 1990.
2. Aspecte ale activității formativ-terapeutice desfășurate în școala ajutătoare. În: Probleme de defectologie, Coord.: Lungu-Nicolae S., București, 1998, p. 26-73.
3. Baba L., Alexandru C. Ghid practic pentru educatorii care lucrează cu copiii cu dizabilități multiple. Timișoara: MacPixel, 2006.
4. Badâr C. Educația tehnologică-fundament al integrării socio-profesionale a copiilor cu deficiență mintală. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1998, p. 264.
5. Badâr C. Fundamente psihopedagogice ale Educației tehnologice în școala ajutătoare. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 1998. 170 p.
6. Bodorin C. Fundamente psihologice de activizare a structurilor senzoriale la copiii surzi. Teză de doctor în psihologie. Chișinău. 2002. 145 p.
7. Bontaș I. Pedagogie. Ediția a III-a. București: ALL EDUCAȚIONAL, 1996. 315 p.
8. Bontaș I. Tratat de pedagogie. Ed. a VI-a revăz. și adăug. București: ALL, 2008. 410 p.
9. Botnari V. Paradigma holistică – reper metodologic în studierea competenței profesionale. În: Studia Universitatis, 2009, nr. 6 (26), p. 97-100.
10. Bucun N. Modernizarea și implementarea curriculumului școlar din perspectiva școlii prietenoase copilului. In: Univers Pedagogic, 2011, №1, 63-73.
11. Bucun N., Danii A. Obiectivele și finalitățile educației copiilor cu diverse dereglări în dezvoltarea psihică și fizică. Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar. Chișinău, 1992.
12. Buzlan C., Iancu Ciobanu M., Ilie R.L. Ghid de practică pedagogică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2009. 280 p.
13. Cerghit I. Metode de învățământ. Ed. a IV-a rev. și adăug. Iași: Polirom, 2006. 320 p.
14. Cerneavschi V. Abordări actuale ale conceptului cultura muncii. În: Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Seria XVIII Vol. I. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016, p.134-140.
15. Cerneavschi V. Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu CES în condițiile educației inclusive. În: Международная научно-практическая конференция «Наука, культура, образование», посвященной 24-ой годовщине образования Комратского государственного университета, февраль 2015 года, с. 321-323.

16. Cerneavski V. Evaluarea capacităților organizatorice la elevii cu dizabilități mintale din perspectiva culturii muncii. În: Univers pedagogic, 2017, nr. 4 (56), p.77-84.
17. Cerneavski V. Repere curriculare ale formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale. În: Revista de Științe Socioumane, 2017, nr. 2 (36), p.77-85.
18. Cerneavski V. Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie. În: Revista de Științe Socioumane, 2017, nr. 3 (37), p.87-97.
19. Cerneavski V. Particularizarea capacităților constructiv-tehnologice la elevii cu dizabilități mintale. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, 2017, nr. 4 (49), p.63-74.
20. Cerneavski V. Cultura muncii ca factor necesar în autorealizarea și socializarea personalității deficientului mintal. În: Asistența socială în context european– SWEC. Pitești: Editura din Pitești, 2008, p.270-273.
21. Cerneavski V., Stratan V. Impactul priceperilor generale de muncă a elevilor cu CES asupra incluziunii lor socio-profesionale. În: Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2017, p. 251-262.
22. Ciobanu-Grasu M. Provocări și dileme în educarea copiilor cu dizabilități. În: Calitatea vieții - Revistă de politici sociale, 2012, nr. 1 , p. 63-86.
23. Cojocaru-Borozan M. Teoria culturii emoționale. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă, 2010. 239 p.
24. Corceac V. Formarea culturii muncii la elevii școlii ajutătoare. Chișinău, 1996.
25. Corceac V. Modele de optimizare și schimbare a culturii muncii la elevii handicapați mintal în procesul instruirii prin muncă. În: Probleme ale științelor socio-umane și ale modernizării învățământului, Chișinău, 1999, p. 34-35.
26. Cristea S. Dicționar de termeni pedagogici. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 480 p.
27. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010. 400 p.
28. Cristea S. Teorii ale învățării - modele de instruire. București: Ed. Didactică și Pedagogică RA., 2005.
29. Cucoș C. Pedagogie. Ediția a II-a revăz. și adăug. Iași: Polirom, 2006. 462 p.
30. Ciobanu A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică (R.D.P.). Autoreferatul tezei de dr. în psihologie. Chișinău, 2003.
31. Cultura elevilor și învățarea. Coord.: dr. Cuciureanu M. IȘE. Laboratorul Teoria educației. București, 2014. 148 p.

32. Curriculumul pentru școala auxiliară. Chișinău, 2006.
33. Curriculumul Școlar. Clasele I-IV. ME. Chișinău, 2010.
34. Danii A., Racu A., Postolachi E. ș.a. Educația tehnologică în școala auxiliară. Concepție și programe de instruire. Chișinău: Epigraf, 2002. 168 p.
35. Dicționarul enciclopedic de pedagogie. Coord.: Cristea S. București: Didactica Publishing House, 2015. 831 p.
36. Dicționarul enciclopedic român. București: Editura Trei, 2006. 1873 p.
37. Druțu I. Psihopedagogia deficiențelor mintale. Cluj-Napoca. 1995. 102 p.
38. Enciclopedie de filosofie și științe umane. București: ALL Educational, 2007. 1208 p.
39. Fărcaș V., Fărcaș G. Considerații pe marginea unor dificultăți motrice ale copilului debil mintal. În: Revista de educație specială, 1993, nr.2.
40. Gagne R. Condițiile învățării. București: E.D.P., 1985.
41. Gânu D. Psihologia diferențierii elevilor cu deficiența mintală în procesul educației tehnologice. Teza de doctor în științe psihologice. Chișinău, 1995. 161 p.
42. Gherguț A. Evaluare și intervenție psihoeducațională. Terapii educaționale, recuperatorii și compensatorii. Iași: Polirom, 2011.
43. Gherguț A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași: Editura Polirom, 2006. 256 p.
44. Golu M. Percepție și activitate. București: Ed. Științifică, 1971.
45. Gonciaruc S. Autocontrolul în procesul educației tehnologice la elevii cu deficiențe auditive. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 1993. 129 p.
46. Hadârcă M., Cazacu T. Adaptări curriculare și evaluarea progresului școlar în contextul educației incluzive. Ghid metodologic. Chișinău: LUMOS FOUNDATION, 2012. 101 p.
47. Halip I., Răileanu M. I., Ciubotariu E. Repere legislative și metodice în cadrul activităților desfășurate cu copiii cu CES. Iași: Studis, 2010.
48. Ionescu Ș. Adaptarea socioprofesională a deficiențelor mintale. București: Ed. Acad. R.S.R., 1975. 200 p.
49. Iucu R. Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative. Iași: Polirom, 2008, p. 119-120.
50. Lungu-Nicolae S. Sfera perceptivo-motrică la handicapatul mintal. București, 1994.
51. Manual de pedagogie. Coord.: Jinga I., Istrate E. București: ALL Educational S.A., 1998. 464 p.
52. Marinescu M. Manualul profesorului de educație tehnologică. București: Pro Universitaria, 2014. 230 p.
53. Marinescu M. Tendințe și orientări în didactica modernă. Ed. a 2-a revăz. București: Ed.

Didactică și Pedagogică, 2009. 208 p.

54. Nechit R. Educația psihomotrică - activitate de prevenire a tulburărilor grafice. Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S., Cluj-Napoca: Contrapunct, 2012, p. 90-93.
55. Nicola I. Tratat de pedagogie școlară. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1996. 486 p.
56. Norbert S. Dicționar de psihologie Larousse. Traducere, avănprefată și completări privind psihologia românească de dr. Leonard Gavril. București: Univers enciclopedic, 1998, p.112.
57. Olărescu V. Particularitățile psihomotoricii elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică. Teză de doctor în psihologie. Chișinău. 1996. 154 p.
58. Onofrei G., Munteanu C. Tulburări ale funcției perceptiv-motrice la elevii debili mintal de vârstă școlară mică. În: Aspecte ale psihopedagogiei recuperării și reintegrării. Coord.: Văideanu G., Neculau A. Iași: Universitatea "Al.I.Cuza", 1987, p. 103-119.
59. Ortan F. Management educațional. Oradea: Ed. Universității din Oradea. 2003.
60. Pădure M. Tehnologii de acces în educația specializată și incluzivă. În: Roșan A. Psihopedagogie specială - Modele de evaluare și intervenție. Iași: Polirom, 2015. p. 477-501.
61. Pănișoară I.-O. Comunicarea eficientă. Ed. A 3-a, rev. și adăug. Iași: Polirom, 2008. 432 p.
62. Patrașcu D. ș.a. Obiectivele și finalitățile educației tehnologice. În: Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar, Chișinău, 1992, p. 97-98.
63. Patrașcu D. ș.a. Profesorul de educație tehnologică. În: Tehnologii educaționale moderne, Vol. 1. Chișinău, 1994, p. 97-112.
64. Patrașcu D. ș.a. Școala tehnologică – bazele organizării și activității. Chișinău, 1994.
65. Păunescu C. Deficiența mintală și procesul învățării. București: E.D.P., 1976.
66. Păunescu C., Mușu I. Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal. București: Ed. Medicală, 1990.
67. Petrișor S., Vălcan S., Borca C. Particularități ale predării-învățării la elevul cu deficiență de vedere. În: Transparentă și comunicare în integrarea socio-profesională a persoanelor cu deficiență de vedere, Cluj-Napoca: Risoprint, 2008, p. 95-99.
68. Popa I.D. Profesorul eficient. Necesitatea și posibilitatea formării lui. Iași: Universității Alexandru Ioan Cuza, 2002. 170 p.
69. Popovici D.V. Dezvoltarea comunicării la copiii cu deficiențe mintale. București: Pro Humanitate, 2000. 303 p.
70. Preda V. Dinamica educației speciale. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2010.
71. Preda V. Orientări teoretico-praxiologice în educația specială. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2000.

72. Preda V. L. Repere științifice pentru optimizarea educației specializate și integrate/incluzive. Cartea Albă a Psihopedagogiei Speciale. Coordonator Adrian Roșan Departamentul de Psihopedagogie Specială. 2013 - ISBN 978-973-0-15757-4 (psihoped.psiedu.ubbcluj.ro/.../03%20-%20Vasile%20Liviu%20PR. Vizitat 15.11.2017)
73. Predescu M. Psihopedagogie specială. Partea 1. Deficiență mintală. Timișoara, 1994.
74. Racu A., Danii A., Psihopedagogie specială. Chișinău: Lumina, 2007. 128 p.
75. Racu A., Popovici D.V., Danii A. Educația incluzivă. Ghid pentru cadrele didactice și manageriale. Chișinău: ISFE-P Tipografia Centrală, 2010. 150 p.
76. Racu A., Racu S. Dicționar enciclopedic de psihopedagogie specială. Chișinău: Tipografia Centrală, 2013, p.312.
77. Racu A., Verza E., Racu S. Pedagogia specială. Chișinău, 2012. 316 p.
78. Radu Gh. Modalități de ameliorare a performanțelor în executarea unor operații practice de către elevii deficienți mintal. În: Metodologii contemporane în domeniul defectologiei și logopediei, Coord.: Verza E., București, 1987.
79. Radu Gh., Niculescu FI. Observații pe marginea aplicării unor probe de abilități manuale în clasa 1 a școlii ajutătoare. În: Probleme de defectologie. Coord.: Maescu-Caraman L., București: EDP, 1980.
80. Radu I. D. Educația psihomotorie a deficienților mintali. București: Pro Humanitate, 2000.
81. Radu I.D. Metode de depistare și educație psihomotorie utilizate în activitatea de recuperare a copilului deficient mintal. În: Probleme de defectologie. Coord.: Verza E. București: Universitatea București, 1988.
82. Raileanu A. Formarea culturii muncii la elevii cu deficiențe psihofizice-condiția de integrare. În: Integrarea școlară și socială a copiilor cu cerințe speciale. Simpozionul internațional. Chișinău, 1998. 264 p.
83. Raileanu-Ciobanu O. Pedagogia competențelor. Suport de curs. Coord.: Cuznețov L. Chișinău: Primex Com, 2015, p.120.
84. Robanescu N. Reeducarea neuro-motorie. Recuperare funcțională și readaptare. Ed. a III-a revizuită și adăugată. București: Medicală, 2001. 282 p.
85. Robanescu N. Tratatamentul sechelelor motorii ale encefalopatiilor infantile. București: Medicală, 1983.
86. Robu M. Parametrii reușitei lecției de artă plastică în școala primară. În: Pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice în domeniul învățământului preșcolar și preuniversitar, Chișinău, 1999, p. 94-95.

87. Robu M., Mocanu R. Educația artistică a elevilor în context curricular. În: *Filosofia educației – imperative, căutări, orientări*. Chișinău, 1997. p. 266-270.
88. Roșan A. *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție*. Iași: Polirom, 2015. 575 p.
89. Rusnac V. *Psihocorecția dereglărilor scrierii la elevii cu nedezvoltare globală de limbaj. Teză de doctor în psihologie*. Chișinău, 1999.
90. Rotaru M. *Metodologii de sprijin în educația incluzivă*. Chișinău: Tipografia UPS “Ion Creangă”, 2013. 259 p.
91. Rotaru M. *Metodologii speciale în debutul școlar*. Ed. revăz. Chișinău: S.N., 2012. 210 p.
92. Sălăvăstru D. *Psihologia educației*. Iași: Polirom, 2004. 288 p.
93. Schaffer H. R. *Introducere în psihologia copilului*. Cluj-Napoca: ASCR, 2005.
94. Silistraru N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: IȘE, 2006. 176 p.
95. Sima I. *Psihopedagogie specială. Studii și cercetări. Vol. I*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1998. 234 p.
96. Sirian V. *Procedee pentru stimularea coordonării manuale la handicapatul mintal*. În: *Elemente de psihopedagogia handicapatilor*. Coord.: Verza E., București, 1990.
97. Sirian V. *Psihomotricitatea și educarea ei la elevul deficient de intelect*. În: *Probleme de defectologie*, București, 1988. p.74-87.
98. Stanciu M., Petrescu E. *Copiii cu dizabilități*. București: UNICEF România, 2013.
99. Stratan V. *Aspecte psiho-pedagogice ale activității de muncă la elevii deficienți mintal*. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*, N.I(2), 2006, p.81.
100. Stratan V. *Particularitățile formării priceperilor generalizate de muncă la elevii școlilor auxiliare în procesul instruirii prin muncă*. În: *Bazele psihopedagogiei reabilitare: [culegere de art.] Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”, Fac. Psihologie și psihopedagogie reabilitară*, Chișinău, 1994, p. 43 – 55.
101. Stratan V., Cerneavski V. *Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale*. În: *Univers pedagogic*, 2016, nr. 2 (50) , p.81-85.
102. Stratan V., Racu I. *Pregătirea pedagogilor în domeniul educației speciale*. În: *Didactica Pro*, 2002, nr. 1, p. 32-33.
103. Șerbanescu A. *Cum gândesc și cum vorbesc ceilalți. Prin labirintul culturilor*. Iași: Polirom. 2007, 408 p.
104. *Tehnologii educaționale. Ghid metodologic*. Coord.: Bucun N. Ch.: Ed. SRL, 1998. 168 p.

105. Vâtcă R. Demers didactic de activizare eficientă în formarea abilităților de orientare spațio-corporală. Optimizarea metodelor, mijloacelor și tehnicilor educative și terapeutice în activitățile de recuperare a copiilor cu C.E.S. Cluj-Napoca: Contrapunct, 2012, p. 30-35.
106. Verza E., Verza F.E. (coord.) Tratat de psihopedagogie specială. București: Ed. Universității din București, 2011. 1310 p.
107. Vîgotski L.S. Opere psihologice alese. Vol. I-II. București: E.D.P., 1971-1972.
108. Vocila A. Educația și școala contemporană la granița dintre modernism și postmodernism. Deziderate și extensii în practica educativă. În: Pregătește-te din timp! 2010. Disponibil la: <https://andreivocila.wordpress.com/2010/10/29/educatia-si-scoala-contemporana-la-granitadintre-modernism-si-postmodernism-%E2%80%93-deziderate-si-extensii-in-practicaeducativa/> (vizitat 2.04.17).
109. Zolotariov E., Mihailov M. Educația: teorie și metodă. Curs universitar. Bălți, 2007, p.150.
110. Barrow R., Milburn G. A Critical Dictionary of Educational Concepts: an Appraisal of Selected Ideas and Issues in Educational Theory and Practice. 2nd edition. New York: Teachers College Press, 1990.
111. Cerneavski V., Stratan V. Implementation of a pedagogic work culture development model in students with special educational needs. În: Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice, Iași: Editura LUMEN, 2017, p.132-146.
112. Dictionnaire actuel de l'education, direction editorial Renald Legendre, 1993.
113. Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation, deuxieme edition, 1999.
114. Feuerstein R., Rand J., Rynders J.E. Non accettarmi come sono. Milano: Sansoni, 1995.
115. Feuerstein R., Feuerstein S. Mediated Learning Experience: A Theoretical Review. In: Feuerstein R., Klein P.S., Tannenbaum A.J. Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications (p.3-52). Freund Publishing House. 1999.
116. Herbert R. Traite de pedagogie generale. PUF. Paris, 1965.
117. Reboul O. Le langage de l'education. PUF. Paris, 1984.
118. Адашкин Б.И. Воспитание культуры труда в процессе производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1976. 127 с.
119. Акмалов М.З. Труд в школьной мастерской как одно из средств ознакомления с механическим производством и как средство подготовки к участию в производственном труде. В кн.: Труд в системе политехнического образования. Под ред.Скаткина М.Н., Москва, 1956, с.196-220.

120. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.
121. Антипов В.И. Примерное планирование ручного труда в младших классах вспомогательной школы. Москва, 1968.
122. Атутов П.Р., Поляков В.А. Формировать у молодежи трудовой образ жизни. В: Сов.пед., 1989, № 3, с. 3-10.
123. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
124. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. Москва: Педагогика, 1981. 192 с.
125. Билевич Е.А. Обоснование умственно отсталыми школьниками своих практических действий и оценок результатов работы. В: Дефектология, 1974, №4, с.48-52.
126. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1968. 464 с.
127. Бондарь В.И. Обучение учащихся вспомогательной школы применению знаний при выполнении учебно-практических заданий. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1969. 18 с.
128. Боркова Т.Н. О формировании у школьников организованности в труде. В: Вопросы психологии обучения труда. Под ред. Смирнова А.А. Москва: Изд.АПН РСФСР, 1962. 227 с.
129. Букун Н.И. Вопросы обучения, воспитания и трудовой подготовки учащихся с дефектами умственного и физического развития. Кишинев, 1983, с.23-24.
130. Букун Н.И., Даний А.И. и др. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ. Кишинев: Штиинца, 1990. 170 с.
131. Букун Н.И. Основы трудовой деятельности при нарушениях слуха. Кишинев: Изд-во Штиинца, 1988. 203 с.
132. Букун Н.И. Психофизиологические и социальные условия формирования организованности в труде у глухих учащихся (метод., рекомендации). К., 1984.
133. Букун Н.И., Гончарук С.Г. Психолого-педагогические условия формирования у глухих навыков контроля в процессе трудовой подготовки. Методические указания. Кишинев, 1985.

134. Бырсану Т.П. Организация труда как фактор повышения эффективности профессионально-трудового обучения глухих. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Кишинев, 1991.
135. Вайнруб Е.М., Плешкановская Г.М. Характеристика работоспособности учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда. В: Дефектология, 1979, №4, с.31-34.
136. Варнакова Е.Д. НОТ и методические требования к руководству воспитанием культуры труда. Научно-методический сборник. Вып. 20. Ленинград, 1970. 34 с.
137. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Москва: Просвещение, 1995. 527 с.
138. Выготский Л.С. О связи между трудовой деятельностью и интеллектуальным развитием ребенка. В: Дефектология, 1976, № 6, с.3-8.
139. Выготский Л.С. Основы дефектологии. Под ред. Власовой Т. А. Том V. М., 1983.
140. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Под ред. Давыдова В.В. Москва: Педагогика, 1991. 172 с.
141. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. В сб.: Исследования мышления в советской психологии. Под ред. Шороховой Е.В. Москва: Наука, 1966. 277 с.
142. Гальперин П.Я. Развитие учения о планомерно–поэтапном формировании психической деятельности (схематический очерк). В: Актуальные проблемы современной психологии, Москва, 1983, с. 154 – 157.
143. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий. В сб.: Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления . Под ред. Петухова Б.А. Москва: МГУ, 1981.
144. Гастев А.К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. 2-ое изд. Москва: Экономика, 1972. 479 с.
145. Гершунский Б.С. Философия образования: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Московский психолого-социальный институт. 1998. 432 с.
146. Гилев А.А. Культура труда на производстве. Воронеж: Политиздат, 1964. 93 с.
147. Гозова А.П. Психология трудового обучения глухих. Москва, 1979. 214 с.
148. Гозова А.П., Дульнев Г.М. Задачи трудового обучения в специальных школах. В: Дефектология, 1969, №5, с. 3-9.
149. Григорьев Г.Н. Общее и регионально особенное в трудовом воспитании старших школьников в воспитательном пространстве Чувашской Республики. Чебоксары: Чувашгоспедуниверситет им. Яковлева И. Я., 2001. 274 с.

150. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1986. 239 с.
151. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР, 1996.
152. Даний А.И. Профориентация учащихся вспомогательной школы на сельскохозяйственные профессии. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 1990. 182 с.
153. Диагностика учебной деятельности интеллектуального развития детей. Под ред. Эльконина Д.Б., Венгера А.А. Москва, 1981.
154. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе. Москва: Педагогика, 1969. 216 с.
155. Еременко И.Г. Обучение планированию учеников вспомогательной школы. Одесса, 1973. 53 с.
156. Еременко И.Г. Познавательные возможности учащихся вспомогательной школы. Киев: Радянська школа, 1972.
157. Журавель С.В. Формирование у старшеклассников культуры сельскохозяйственного труда в процессе опытнической работы. Автореф. дисс. канд. пед. наук. К., 1983. с.11-12.
158. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников. В: Дошкольное воспитание, 1972, № 4, с.37-42.
159. Зарецкая И.И. Педагогические основы воспитания трудовой культуры учащихся. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1991. 37 с.
160. Зельдис И.В. К вопросу НОТ в школьных мастерских. В: Школа и производство, 1971, № 9, с.28-34.
161. Зембицкий Д.М. Формирование у старшеклассников культуры труда в условиях межшкольных учебно-производственных комбинатов (на примере трудовой подготовки по металлообработке). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1980. 25 с.
162. Зинченко В.П. Образ и деятельность. Москва: Изд-во Инст. практ. Психологии. Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. 608 с.
163. Иголкина Е.И. Формирование культуры труда младших школьников на уроках трудового обучения. Дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2002. 186 с.
164. Иголкина Е.И. Формирование культуры труда младших школьников на уроках трудового обучения. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Оренбург, 2002. 24 с.
165. Карвялис В.Ю. Пути повышения влияния занятий ручным трудом на умственное развитие учащихся вспомогательной школы. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1962.

166. Карвялис В.Ю. Социально-трудовая адаптация выпускников специальных школ. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва. 1987.
167. Кириллова А.Г. Использование некоторых методов и приемов дифференцированного подхода к учащимся на уроках труда (швейное дело). В: Дефектология, 1982, №6.
168. Ковалев В.П. Общие принципы профессиональной подготовки учителя начальных классов. В: Актуальные вопросы обучения и воспитания младших школьников. Чебоксары, 2000, с. 113-119.
169. Ковалева Е.А. Дифференциация учащихся вспомогательных школ по уровню работоспособности. В сб: Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении. Мирский С.Л. (отв.ред.). Москва: АПН СССР, 1983. 99 с.
170. Ковалева Е.А. Трудовое обучение во вспомогательной школе. Книга для учителя. Из опыта работы. Москва, 1988.
171. Козловский Ю.С. Производственная культура и эстетика. Москва: Знание, 1969. 10 с.
172. Коргун Л.Н. Обучение глухих учащихся планированию собственной деятельности на уроках труда. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1984.
173. Кочетов А.И. Методы исследования проблем трудового воспитания. Минск: Политиздат, 1982. 289 с.
174. Кочетов А.И. Основы трудового воспитания. Минск: Нар. асвета, 1989. 289 с.
175. Леонович И.И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса. Минск: Высшая школа, 1979. 148 с.
176. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
177. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва: Знание, 1980. 96 с.
178. Лисовая С.В. Формирование культуры труда учащихся 5-7 классов в процессе учебной трудовой деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Киев, 1992. 18 с.
179. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей. Москва: Педагогика, 1978. 224 с.
180. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. Москва: Мысль, 1983. 284 с.
181. Матушкин С.Е. Теоретические основы формирования культуры технического труда у учащихся 8-летней школы. Автореф. дисс. д-ра пед. наук. Москва, 1971. 32 с.

182. Мерсиянова Г.Н. Воспитание самостоятельности у учащихся вспомогательной школы в процессе профессионально-трудового обучения. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1962.
183. Мерсиянова Г.Н. Воспитание у учащихся вспомогательной школы самостоятельности при выполнении трудовых заданий. В: Известия АПН РСФСР, Вып. 137, 1965, с. 27-67.
184. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых умений. М.: Педагогика, 1973.
185. Мирошниченко В.А. Социальное становление личности в трудовом коллективе. Омск: Зап. Сиб. кн. изд., 1973. 280 с.
186. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. Пособие для учителя. (2-ое изд. перераб.). Москва, 1988.
187. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении. АПН СССР. Москва: Педагогика, 1990. 155 с.
188. Мирский С.Л. Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательной школе. В: Дефектология, 1975, №1, с. 29-36.
189. Мирский С.Л. О формировании навыков самоконтроля в труде умственно отсталых школьников. Специальная школа. Вып. 3, 1965.
190. Павлова Н.П. Применение предметных карт на уроках ручного труда во вспомогательной школе. В: Дефектология, № 3, № 4, 1977.
191. Павлова Н.П. Типологические особенности учащихся в овладении общетрудовыми умениями. В сб.: Типологические особенности учащихся вспомогательных школ в трудовом обучении. Москва: Изд-во АПН СССР, 1983. 99 с.
192. Патрашку Д.Я. Педагогические основы управления процессом трудовой деятельности школьников в Республике Молдова. Автореф. д-ра пед. наук. 1994.
193. Патрашку Д.Я. Формирование навыков и умений по научной организации труда у учащихся IX-X классов в процессе трудовой подготовки в межшкольных УПК. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 1984. 263 с.
194. Переслени Л.И. Закономерности приема и переработки сенсорной информации у детей с интеллектуальной недостаточностью. Автореф. дисс. д-ра псих. наук. М., 1983.
195. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. Москва: Просвещение, 1968.
196. Петрова В.Г., Белякова И.В. Психология умственно отсталых школьников. Уч. пос. для студ. высших пед. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 160 с.
197. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

198. Пинский Б.И. Зависимость выполнения трудового задания учащимися вспомогательной школы от характера инструктажа. В кн.: Труды четвертой научной сессии по дефектологии. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1968, с.194-195.
199. Пинский Б.И. Коррекционно - воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы. АПН СССР. М.: Педагогика, 1985. 124 с.
200. Пинский Б.И. О некоторых особенностях самоконтроля у умственно отсталых школьников. Специальная школа. Вып.1, 1960.
201. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. Москва: Просвещение, 1969. 152 с.
202. Пинский Б.И. Формирование двигательных навыков учащихся вспомогательной школы. АПН СССР. Москва: Педагогика, 1977.
203. Платонов К.К. Вопросы психологии труда. 2-е изд. доп. М.: Медицина, 1970. 264 с.
204. Подласый И.П. Педагогика. Учебник. Москва: Высшее образование, 2006. 540 с.
205. Поляков А.А. Планирование трудового обучения. В: Школа и производство, 1986, №9, с. 17-19.
206. Психологические основы трудового воспитания школьников. Под ред. Э.А.Фарапоновой. Москва: Просвещение, 1988.168 с.
207. Романова Т. В. Формирование культуры труда у младших школьников в системе дополнительного образования: Дисс. канд. пед. Наук. Чебоксары, 2006. 246 с.
208. Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей. Москва: АПН СССР, 1980. 488 с.
209. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого ребенка. Москва, 1986. 192 с.
210. Сечковская Л.Г. Некоторые пути формирования готовности к трудовой деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. В: Социализация детей с интеллектуальными нарушениями в контексте модернизации системы образования: опыт, перспективы. Сб. материалов Всеросс. научн.-практ. конф. 26 марта 2015г. Под общ. Ред. Селовьевой С.В. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО "ИРО", 2015, с. 342– 345.
211. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. Москва: Педагогика, 1980. 96 с.
212. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ. Отв.Ред. Замский Х.С. Кишинев: Штиинца, 1990. 170 с.
213. Современный словарь по педагогике. Сост. Рапацевич Е.С. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

214. Современный философский словарь. Под ред. Кемеров В.Е. Москва, Бишкек, Екатеринбург, 1996. 255 с.
215. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Пер. с англ. Москва: Политиздат, 1992, 478 с.
216. Специальная психология. Учебное пособие. Под ред. Слепович Е.С., Полякова А.М. Минск: Выш. школа, 2012. 511с.
217. Стадненко Н.М., Ильяшенко Т.Д., Корниенко А.А., Жук Т.В. Формирование положительного отношения к учебно-трудовой деятельности у учащихся вспомогательной школы. Под ред. Стадненко Н.М. Киев: Радянська школа, 1982.
218. Стратан В.С. Некоторые пути формирования умения ориентироваться в трудовом задании у учащихся младших классов вспомогательной школы. Дисс. канд. пед. наук. Москва, 1984. 177 с.
219. Стратан В.С. Особенности анализа образца изделия умственно отсталыми первоклассниками. В: Дефектология, 1987, №6.
220. Струманский В.П. Формирование политехнических умений и навыков культуры труда учащихся средних специальных школ. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Киев, 1982. 13 с.
221. Сухарева А.И. О психологических проявлениях основных свойств нервной системы в трудовой деятельности. В: Вопросы психологии, 1970, №4, с. 35-47.
222. Турчинская К.М. Активизация учебного процесса на уроках ручного труда во вспомогательной школе. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Москва, 1964.
223. Уманский А.М. Культура труда на производстве. Киев: Политиздат, 1988. 240 с.
224. Управление персоналом: Энциклопедический словарь. Под ред. Кибанова А.Я. Москва: ИНФРА-М, 1998. VIII. 453 с.
225. Фарапонова Э.А. Вопросы организации обучения труду в начальной школе. В: Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Под ред. Давыдова В.В., Эльконина Д.Б. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962, с. 224-230.
226. Фомичев С. И. Формирование трудовых умений и навыков у школьников с недоразвитием интеллекта на основе конструктивной деятельности. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2004.
227. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. Пер. с англ. Москва: Педагогика, 1986. с. 28-29.
228. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. Методическое пособие для средних ПТУ. Москва: Высшая школа, 1983. 239 с.

229. Чернявски В. Культура труда учащихся с ограниченными образовательными возможностями в контексте дидактического общения. În: International Turkic Art, History and Folklore Congress/ Art activities. Comrat, 2016, p.191-194.
230. Шилова Н.В. и др. Культурология. Ростов на Дону: Феникс, 2002. 320 с.
231. Шинкаренко В. А. Учебные занятия по трудовому обучению в I–IV классах интегрированного обучения и воспитания. Специальное образование: традиции и инновации. Материалы Междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 24-25 окт. 2013 г. Бел. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Ред. Гайдукевич С. Е. Минск: БГПУ, 2013, с. 183–185.
232. Шинкаренко В.А. Методика трудового обучения младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Учебное методическое пособие. Шинкаренко В.А. Минск: Изд-во БГУ, 2013. 103 с.
233. Шинкаренко В.А. Трудовое обучение и воспитание учащихся вспомогательной школы. Минск, 1990.
234. Шиф Ж.И. Введение (о психологических проблемах коррекционно-воспитательной работы во вспомогательной школе). В кн.: Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. Москва, 1980.
235. Щербак Ф.Н. Профессионально-нравственная культура. Москва: Знание, 1985. 64 с.
236. http://sociology_encyclopedia.academic.ru/524 (vizitat 21.02.17).
237. DICȚIONAR Explicativ integrat// [www. dexonline. Ro](http://www.dexonline.ro) (vizitat 21.02.17).

Chestionar pentru cadrele didactice din clasele primare despre cultura muncii

Stimați colegi, Vă rugăm respectuos să răspundeți la o serie de întrebări.

Mulțumim anticipat.

1. Cunoașteți termenul "cultura muncii" ?
 - a) da
 - b) nu
2. Selectați expresiile ce caracterizează esența culturii muncii:
 - a) organizarea muncii
 - b) acuratețea execuției
 - c) corectitudinea, precizia execuției
 - d) disciplinaritatea
 - e) sârguința
 - f) planificarea muncii
 - g) selectarea materialelor
 - h) organizarea locului de muncă
 - i) evaluarea rezultatelor
 - j) altele
3. Ce include conceptul "cultura muncii"? Alegeți varianta potrivită:
 - a) indicatorul executării (capacitatea de a lucra, a-și organiza munca, automatizarea deprinderilor și utilizarea lor în practică, monitorizarea și evaluarea rezultatelor muncii, respectarea regulilor de siguranță și igiena muncii etc.);
 - b) calități personale (punctualitate, seriozitate, acuratețe, cumpătare, responsabilitate, organizare);
 - c) caracteristicile psihologice ale elevilor (atenția, observația, perseverența, emoționalitatea);
 - d) alte variante.
4. Determinați elementele componente ale competenței cultura muncii:
 - a) cunoștințe
 - b) procedee
 - c) deprinderi
 - d) dorințe
 - e) capacități
 - f) atitudini
 - g) aptitudini
 - h) altele
5. Numiți mediile/etapele de învățământ, unde este necesar de inițiat formarea competenței cultura muncii pentru a eficientiza procesul de integrare socio-profesională a elevilor cu DM?
 - a) familia
 - b) grădinița de copii
 - c) clasele primare
 - d) clasele gimnaziale
 - e) altele

6. Care din capacități sunt considerate indicatori ai culturii muncii și sunt slab formați la elevii din clasa dvs.?
- | | |
|--|---|
| a) organizarea locului de muncă | f) planificarea activității |
| b) respectarea regulilor securității și igiena muncii | g) măsurarea și marcarea detaliilor |
| c) selectarea rațională a materialelor și instrumentelor | h) verificarea și evaluarea rezultatelor muncii |
| d) folosirea rațională a materialelor | i) exprimarea atitudinii |
| e) analiza modelului și a condițiilor de realizare | k) altele |
7. Care sunt, după părerea dvs., cauzele formării insuficiente a acestor capacități?_____
- _____
8. Ce metode, tehnici și mijloace credeți că sunt cele mai eficiente pentru formarea cu succes a acestor abilități la elevii din clasele primare?_____
- _____
9. Cu ce dificultăți Vă confrunțați în activitatea de a forma cultura muncii la elevii din clasa dvs.?_____
- _____
10. Cum credeți, care sunt disciplinele cele mai solicitate pentru formarea și manifestarea competenței CM?:
- matematica
 - educația tehnologică
 - limba și literatura română
 - educația moral-spirituală
 - educația muzicală
 - educația plastică
 - educația fizică
 - altele

11. În proiectarea didactică Vă propuneți ca scop special formarea componentelor culturii muncii la lecțiile de Educație tehnologică:

- a) da
- b) nu

12. Clasificați în ordinea importanței caracteristicile obiectelor/produselor muncii și calitățile moral-volitive ale persoanei care favorizează efectuarea calitativă a sarcinii de muncă?

A. Caracteristicile obiectelor/produselor muncii:

- | | |
|---|---------------------------------|
| a) acuratețea execuției; | e) proporționalitatea părților; |
| b) corectitudinea, precizia execuției; | f) durabilitatea execuției; |
| c) originalitatea; | g) altele |
| d) realizarea cromatică; | |
| h) corelarea realizării cromatice cu funcționalitatea obiectului. | |

B. Calitățile moral-volitive ale persoanei:

- a) disciplinaritatea;
- b) atenție;
- c) diligentă;
- d) organizarea;
- e) sârguința;
- f) acuratețea;
- g) perseverență
- h) altele

**Analiza statistică a rezultatelor comparației în pereche dintre grupurile de cercetare (GC)
la componenta *capacități organizatorice***

(etapa test)

Mann-Whitney Test

Compararea grupurilor GC-1 și GC-2

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-1	9	8,94	80,50
	GC-2	8	9,06	72,50
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	35,500
Wilcoxon W	80,500
Z	-,049
Asymp. Sig. (2-tailed)	,961
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,963 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-1 și GC-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-1	9	9,89	89,00
	GC-3	11	11,00	121,00
	Total	20		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	44,000
Wilcoxon W	89,000
Z	-,422
Asymp. Sig. (2-tailed)	,673
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,710 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-1 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-1	9	8,89	80,00
	GC-4	8	9,13	73,00
	Total	17		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	35,000
Wilcoxon W	80,000
Z	-,097
Asymp. Sig. (2-tailed)	,923
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,963 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-2 și GC-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-2	8	9,44	75,50
	GC-3	11	10,41	114,50
	Total	19		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	39,500
Wilcoxon W	75,500
Z	-,375
Asymp. Sig. (2-tailed)	,707
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,717 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-2 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-2	8	8,50	68,00
	GC-4	8	8,50	68,00
	Total	16		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	32,000
Wilcoxon W	68,000
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-3 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GC-3	11	10,41	114,50
	GC-4	8	9,44	75,50
	Total	19		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	39,500
Wilcoxon W	75,500
Z	-,376
Asymp. Sig. (2-tailed)	,707
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,717 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

**Analiza statistică a rezultatelor comparației în pereche dintre grupurile de cercetare (GC)
la componenta *capacități constructiv-tehnologice***

(etapa test)

Mann-Whitney Test

Compararea grupurilor GC-1 și GC-2

		Ranks		
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-1	9	8,89	80,00
	GC-2	8	9,13	73,00
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv- tehnologice
Mann-Whitney U	35,000
Wilcoxon W	80,000
Z	-,098
Asymp. Sig. (2-tailed)	,922
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,963 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-1 și GC-3

		Ranks		
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-1	9	10,17	91,50
	GC-3	11	10,77	118,50
	Total	20		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv- tehnologice
Mann-Whitney U	46,500
Wilcoxon W	91,500
Z	-,232
Asymp. Sig. (2-tailed)	,816
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,824 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-1 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-1	9	9,00	81,00
	GC-4	8	9,00	72,00
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	36,000
Wilcoxon W	72,000
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-2 și GC-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-2	8	9,75	78,00
	GC-3	11	10,18	112,00
	Total	19		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	42,000
Wilcoxon W	78,000
Z	-,167
Asymp. Sig. (2-tailed)	,867
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,904 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-2 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-2	8	8,63	69,00
	GC-4	8	8,38	67,00
	Total	16		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	31,000
Wilcoxon W	67,000
Z	-,107
Asymp. Sig. (2-tailed)	,915
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,959 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GC-3 și GC-4

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GC-3	11	10,27	113,00
	GC-4	8	9,63	77,00
	Total	19		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	41,000
Wilcoxon W	77,000
Z	-,253
Asymp. Sig. (2-tailed)	,800
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,840 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Analiza statistică a comparației în pereche dintre grupurile experimentale (GE) și grupul de control (GC) la componenta *capacități organizatorice*

(etapa retest)

Mann-Whitney Test

Compararea grupurilor GE-1 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-1	9	10,94	168,50
	GC	8	6,81	54,50
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	,050
Wilcoxon W	54,500
Z	-1,748
Asymp. Sig. (2-tailed)	,080
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,093 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-2 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-2	8	10,13	161,00
	GC	8	6,88	55,00
	Total	16		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	,110
Wilcoxon W	55,000
Z	-1,412
Asymp. Sig. (2-tailed)	,158
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,195 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-3 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-3	11	12,05	172,50
	GC	8	7,19	57,50
	Total	19		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	,050
Wilcoxon W	57,500
Z	-1,953
Asymp. Sig. (2-tailed)	,051
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,062 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-1 și GE-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-1	9	10,50	94,50
	GE-3	11	10,50	115,50
	Total	20		

Test Statistics ^a	
	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	49,500
Wilcoxon W	115,500
Z	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	1,000 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-2 și GE-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-2	8	9,50	76,00
	GE-3	11	10,36	114,00
	Total	19		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	40,000
Wilcoxon W	76,000
Z	-,360
Asymp. Sig. (2-tailed)	,719
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,778 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-1 și GE-2

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități organizatorice	GE-1	9	9,33	84,00
	GE-2	8	8,63	69,00
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități organizatorice
Mann-Whitney U	33,000
Wilcoxon W	69,000
Z	-,308
Asymp. Sig. (2-tailed)	,758
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,815 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Analiza statistică a comparației în pereche dintre grupurile experimentale (GE) și grupul de control (GC) la componenta *capacități constructiv-tehnologice*

(etapa retest)

Mann-Whitney Test

Compararea grupurilor GE-1 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-1	9	10,06	120,50
	GC	8	7,81	62,50
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	,311
Wilcoxon W	62,500
Z	-,959
Asymp. Sig. (2-tailed)	,337
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,370 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-2 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-2	8	9,63	147,00
	GC	8	7,38	59,00
	Total	16		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	,290
Wilcoxon W	59,000
Z	-,990
Asymp. Sig. (2-tailed)	,322
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,382 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-3 și GC

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-3	11	11,27	164,00
	GC	8	8,25	66,00
	Total	19		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	,215
Wilcoxon W	66,000
Z	-1,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,227
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,272 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-1 și GE-2

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-1	9	8,89	80,00
	GE-2	8	9,13	73,00
	Total	17		

Test Statistics^a

	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	35,000
Wilcoxon W	80,000
Z	-,100
Asymp. Sig. (2-tailed)	,920
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,963 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-1 și GE-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-1	9	10,17	91,50
	GE-3	11	10,77	118,50
	Total	20		

Test Statistics ^a	
	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	46,500
Wilcoxon W	91,500
Z	-,237
Asymp. Sig. (2-tailed)	,812
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,824 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Compararea grupurilor GE-2 și GE-3

Ranks				
	Grup de cercetare	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Capacități constructiv-tehnologice	GE-2	8	9,81	78,50
	GE-3	11	10,14	111,50
	Total	19		

Test Statistics ^a	
	Capacități constructiv-tehnologice
Mann-Whitney U	42,500
Wilcoxon W	78,500
Z	-,129
Asymp. Sig. (2-tailed)	,898
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,904 ^b

a. Grouping Variable: Grup de cercetare

b. Not corrected for ties.

Repere de proiectare a Planului de lungă durată pentru Educația tehnologică la clasele a IV-a din școala auxiliară (subcompetențe, conținuturi, activități de învățare și evaluare (recomandate))

Competențe de bază ale disciplinei EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ

- ✓ Confecționarea și evaluarea unor produse simple.
- ✓ Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect.
- ✓ Conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat.
- ✓ Utilizarea unor tehnici de lucru cu diverse materiale și ustensile.
- ✓ Realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic.
- ✓ Evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic.
- ✓ Dezvoltarea capacității de cooperare în scopul realizării unui produs.

Subcompetențe

- ✓ Aplicarea corectă a tehnicilor de lucru cu materiale diverse.
- ✓ Întocmirea unui plan de lucru în vederea obținerii unui produs
- ✓ Selectarea materialelor și a ustensilelor în funcție de scopul urmărit.
- ✓ Respectarea etapelor de realizare în confecționarea unor produse simple.
- ✓ Aprecierea unui produs în funcție de diferite criterii.
- ✓ Realizarea unei părți dintr-un întreg ce urmează a fi asamblat în cadrul grupului.
- ✓ Confecționarea de produse utile și de calitate, ce pot fi valorificate în viața de zi cu zi.

Anul de studii 2013-2014

Semestrul I

Competențe specifice	Subcomponente	Conținuturi subiecte	Activități de învățare și evaluare	Obiective operaționale	Mijloace didactice
Cunoașterea și utilizarea diverselor materiale și	Identificarea instrumentelor specifice prelucrării	Activități propedeutice Materiale și ustensile. Exerciții de recunoaștere a	Exerciții de recunoaștere a diverselor instrumente,	Cunoașterea ustensilelor și materialelor utilizate la	Argilă, foarfece, truse de desen,

ustensile de lucru.	materialelor. Identificarea materialelor de lucru utilizate în activitatea practică.	ustensilelor.	materiale și utilității acestora.	confeccionarea lucrărilor.	hârtie, carton, aracet.
Proiectarea, confeccionarea și evaluarea unor produse simple.	Formarea și exersarea deprinderilor de utilizare și mânăuire a foarfecilor.	Colaj „Rechizite școlare,” Selectarea rechizitelor școlare. Asamblarea și lipirea obiectelor decupate.	Exerciții practice de recunoaștere și individualizare a materialelor și obiectelor. Exerciții de mânăuire a foarfecilor. Regulile de securitate în lucrul cu foarfecile.	Deprinderi de a mânui corect foarfecile. Deprinderi de a se orienta pe foaie.	Foarfece, ilustrații cu rechizite școlare, aracet.
	Formarea și exersarea gesturilor manuale și a coordonării motrice.	Ustensile de măsurare: rigla, metru, panglica centimetrică.	Exersări de recunoaștere a ustensilelor pentru măsurări. Exerciții practice de măsurare a diferitor obiecte, figura om.	Deprinderi de marcare a măsurilor și trasare a liniilor.	Riglă, metru, centimetr u, hârtie,
Evaluarea lucrului efectuat conform proprietăților estetice.	Identificarea instrumentelor specifice operațiilor de măsurare. Manipularea instrumentelor și a materialelor de lucru cunoscute.	Divertisment grafic. Rame foto.	Exersări de trasare a liniilor în diferite direcții și planuri (vertical, orizontal). Exerciții de prindere corectă a instrumentelor de scris, desen.	Deprinderi de trasare a liniilor vertical și orizontal, de hașurare a spațiului.	Carton, riglă, creioane, modele de rame.
Proiectarea, confeccionarea lucrărilor simple.	Alcătuirea unui plan de lucru pentru a realiza lucrarea.	Desen după șablon. Ulcior.	Exerciții de trasare a contururilor după obiecte	Deprinderi de a îndoi uniform foaia, respectarea simetriei.	Șabloane de figuri, hârtie, carton,

	Descrierea acțiunilor desfășurate în cadrul realizării lucrării	Rochița păpușii. Ie.	familie prin asociere, redare de figuri geometrice. Exerciții de însușire a tehnicii de decupare simetrică după șablon.	Mănuirea corectă a foarfecilor. Aplicarea tehnicilor de lucru învățate în realizarea unor compoziții combinate.	foarfece, modele de obiecte și figuri.
Cunoașterea și utilizarea diverselor materiale și ustensile pentru realizarea lucrării.	Utilizarea tehnicii de pliere a hârtiei. Formarea și exersarea gesturilor manuale și a coordonării motrice.	Figurine din hârtie pliată (Caroline Hofman). Ciupercuțe-decuparea fâșiilor, pliere Melc codobelc.	Exerciții de pliere a fâșiilor de hârtie. Discuții privitor la simetria detaliilor. Exerciții de unire a detaliilor.	Deprinderi de îndoire a hârtiei-acordeon. Respectarea distanței uniforme a laturilor.	Hârtie, creioane, riglă, foarfece, aracet.
Conceperea și organizarea mijloacelor de cusut.	Folosirea corectă a tehnicii de cusut nasturi. Aprecierea calității unui produs finit, în funcție de criteriile date.	Cusături Cusutul nasturilor. Familiarizare a cu acul și ața Strugurele (compoziție din nasturi). Bradul de Crăciun	Recunoașterea materialului folosit. Însușirea tehnicii de lucrul cu acul. Executarea practică a lucrării. Consolidarea deprinderilor de coasere a nasturilor, realizând o compoziție. Exerciții de fixare a pânzei pe carton.	Deprinderi de a introduce ața în ac. Executarea cusăturilor simple. Respectarea tehnicii securității în timpul cusutului. Amplasarea și fixarea nasturilor în configurație de struguri, brad.	Ac, ață Planșe Nasturi Pânză Foarfece
	Studierea și analiza aspectului: forma, părțile componente, dimensiunile, funcțiile utilitare.	Confecționare a cutiuțelor – suvenir. Analizarea detaliilor, conturarea lor după șablon.	Discuții dirijate privind utilizarea și funcțiile suvenirelor.	-Să denumească detaliile de lucru. -Să respecte	Modele de suvenir, șabloane.

Proiectarea, confecționarea și evaluarea unui produs.	Identificarea și numirea materialelor de lucru utilizate în activitatea manuală. Respectarea normelor sanitare igienice și regulile de protecție a muncii	Exerciții de decupare și formare a părților cutiei. Garnisirea părții din față, lipirea aripilor, ochilor. Lucrări de finisare. Unirea detaliilor.	Exerciții de conturare a detaliilor după șablon. Exerciții de unire a detaliilor suplimentare, lipirea lor.	tehnica de conturare; -să-și organizeze locul de muncă; -să mănuiască corect foarfeca; -să finiseze lucrarea.	Hârtie colorată, foarfece, aracet.
Conceperea și organizarea mijloacelor de executare practică a lucrărilor.	Dezvoltarea interesului pentru confecționarea suvenirelor. Verbalizarea acțiunilor desfășurate în cadrul lucrului.	Confecționare a suvenirelor de sărbători: -felicități, -fulgi, -îngerăși, -brăduț, -omuleț de zăpadă. Lucrare de evaluare.	Discuții privind necesitatea de a se pregăti de sărbători. Exerciții de selectare a modelelor, materialelor necesare Exerciții de evaluare a lucrărilor.	-Să unească materialele; -să execute corect operațiile tehnice de lucru; -să respecte tehnica securității. -Să execute corect lucrarea; -să aprecieze, să evalueze lucrările colegilor.	Modele de suvenire, hârtie colorată, foarfece, aracet, bastonașe din vată.

Semestrul II

Competențe specifice	Subcompetențe	Conținuturi Subiectul	Activități de învățare și evaluare	Obiective operaționale	Mijloace didactice
Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect.	Identificarea din diferite surse a unor obiecte de ritual, specifice sărbătorilor de iarnă.	Sărbători calendaristice. Confecționarea jucăriilor din discuri cosmetice. Brăduț -oformarea carcasului-bază; -decuparea discurilor în 2 părți; -asamblarea discurilor pe conul-bază, lipirea lor.	Discuție dirijată despre sărbătorile tradiționale. Discuții dirijate despre modul de organizare a sărbătorilor de iarnă. Exerciții de decupare, asamblare și lipire a detaliilor pe con. Împodobirea bradului.	-să mânuiască corect foarfeca; -să respecte simetria în asamblarea discurilor; -să se orienteze în spațiile de pe con; -să amplaseze numărul necesar de discuri.	Carton, discuri cosmetice, aracet, foarfece
Conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat.	Identificarea materialelor și ustensilelor obiectului proiectat. Desenarea schiței obiectului proiectat. Respectarea tehnicii de mototolire a hârtiei. Verbalizarea activităților desfășurate în cadrul realizării lucrărilor.	Omul de zăpadă -selectarea materialelor de lucru -conturarea și decuparea șablonului corpului și a pălăriei, ochilor, nasturilor, nasului.	Exerciții de decupare a șablonului, exerciții de asamblare și lipire a detaliilor, exerciții de desenare și decupare a pălăriei, nasului, ochilor, nasturilor. Discuții dirijate privind respectarea simetriei desenului. Reprezentarea	-să deosebească figurile geometrice după mărime -să aplice tehnicile de lucru însușite.	Planșă cu șablon, fire de ață, aracet, hârtie, manual
Evaluarea întregului proces de executare a lucrărilor	Comentarea etapelor de executare a lucrării, respectarea gamei	Lucrări cu tehnica de lucru mototolire		-să execute uniform rotundurile; -să completeze romburile cu	Desene, hârtie gofrată colorată, aracet.

Elaborarea unui proiect de confecționare a măștișoarelor.	cromatice a culorilor.	Covoraș	grafică a unor motive de ornament pe hârtie. Semantica culorilor ce completează figurile. Exerciții de rupere și mototolire a hârtiei. Exerciții de amplasare și lipirea rotundelor.	culori specific; -să lipească cu acuratețe rotunde; -să respecte regulile de igienă și securitate a muncii.	
	Determinarea proprietății hârtiei- se rupe ușor, se taie, se mototolește, se umezește repede.	-Motive de ornamente populare. -Semantica culorilor. Lipirea rotundelor pe fundal.			
	Identificarea materialelor de lucru utilizate în activitatea practică.	Confecționarea măștișoarelor de diferite forme: omuleți, formarea figurinelor, stelute, ciucuri.	”Legenda măștișorului,,. Discuții privind varietatea măștișoarelor. Exerciții de depănare, rulare și răsucire a firelor textile. Exerciții de legare, înnodare a firelor. Exerciții de selectare a materialului, discuții privind utilitatea lor.	-să identifice culorile; -să depeze corect firul de ață; -să răsucească firele în direcții opuse; -să formeze corect modul de fixare.	Modele de măștișoare, fire textile albe și roșii, carton, foarfeca, aracet.
Conceperea și organizarea mijloacelor de executare a coșulețelor.	Dezvoltarea interesului pentru confecționarea lucrării.	Confecționarea coșulețelor din hârtie, varietatea lor.	Exerciții de conturare a șablonului, decuparea detaliilor. Exerciții de lipire. Exerciții de decupare și formare a florilor.	-să identifice forma, culoarea, garnisirea. -să contureze șablonul; -să decupeze corect după liniile de contur; -să numească părțile componente; -să finiseze lucrarea.	Carton, șabloane-flori, coșuri.
Evaluarea întregului proces de executare a lucrărilor.	Identificarea materialelor de lucru. Verbalizarea acțiunilor desfășurate în cadrul lucrului. Executarea unor operații simple de lucru.	Conturarea după șablon, decuparea, măsurarea detaliilor. Garnisirea coșulețelor cu flori.			Foarfece, hârtie colorată, carton

Elaborarea unui proiect de confecționare a lucrărilor din fetru.	Stabilirea etapelor tehnologice și a tehnicii de lucru.	Lucru cu fetru Aplicație „Primăvara,,- panou. Aplicația „Două lebede,,.	Familiarizarea cu material nou, analiza lui. Exerciții de conturare și decupare după șablon, lipirea detaliilor pe fondal.	-să deosebească fetrul de alte feluri de pânză; -să decupeze după contur; -să înțeleie cu acuratețe.	Mostre din fetru de diferite culori, schițe de desen, șablon, foarfece, aracet.
	Selectarea materialelor, ustensilelor.	Suvenire, felicitări de Sfintele Paști.	Exerciții de îndoire a hârtiei, decupare a detaliilor.	-să analizeze, modelul: forma, pânza, decorul.	
	Dezvoltarea interesului pentru creație.	Ilustrații, ouă, încondeiate, colaje, coșulețe, pentru ouă.	Exerciții practice de recunoaștere și individualizare a materialelor	-să mânuiască corect foarfeca; -să respecte regulile de securitate.	Fetru, carton, panglici, hârtie colorată, foarfeca, carton.
	Dezvoltarea spiritului de observație, independență, inițiativă.	Panou de primăvară „Pom înflorit,, Analiza, materiale necesare, desenarea pomului. Amplasarea și lipirea petalelor. Lucrări de finisare.	Discuții privind farmecul primăverii, exerciții de desenare a pomului. Exerciții de decupare și lipire a petalelor, frunzelor, florilor.	-să selecteze materialele necesare; -să respecte simetria desenului; -să mânuiască corect foarfeca; -aplicarea tehnicilor de lucru însușite în realizarea unor compoziții combinate.	
Proiectarea, confecționarea și evaluarea unei lucrări.	Demonstrarea deprinderilor de lucru, însușite în	Lucrare de evaluare.	Exerciții de evaluare a lucrărilor.	-să execute corect lucrarea; -să aprecieze lucrările	Șablon,

Conceperea și organizarea mijloacelor de executare practică a lucrărilor.	cadrul orelor. Dezvoltarea interesului pentru confecționarea bijuteriilor din mărgel. Deprinderi de a lucra după schema grafică. Verbalizarea acțiunilor desfășurate în cadrul lucrului.	Figuri din cercuri „Buburuza,,. Lucrul cu mărgel, panglică Confecționarea bijuteriilor din mărgel, panglică. Alcătuirea schemelor grafice. Amplasarea mărgelilor pe stativ conform schemelor grafice.	Exerciții de selectare a mărgelilor după forma și culoare. Exerciții de asamblare a mărgelilor conform schemei grafice. Exerciții de selectare și măsurare a panglicilor, de înnodare a capetelor.	colegilor. -să deosebească culorile și forma mărgelilor; -să respecte tehnici de lucru conform schemei grafice; -să măsoare cu panglica centimetrică; -să îndeplinească corect panglicile.	hârtie colorată, aracet, periuța. Mărgel, stativ, ață , foarfeca. Modele de brățări, panglici de diferite culori.
---	--	--	---	---	--

Modele de proiect didactic pentru grupul experimental GE-1

Disciplina de studiu: educația tehnologică

Clasa: IV

Tipul lecției: fixare și consolidare a cunoștințelor și deprinderilor

Modulul: Lucrul cu hârtia și materialele din natură (aplicații)

Subiectul: Aplicație din hârtie, frunze și petale “Vaza cu flori”

Competențe specifice disciplinei:

1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect;
2. Conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat;
3. Realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic;
4. Evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic.

Subcompetențe:

1. Formarea capacităților/ abilităților organizațional-orientative: pregătirea corectă a locului de muncă; respectarea regulilor/cerințelor securității și igienei muncii; selectarea adecvată a instrumentelor și materialelor necesare pentru activitate; utilizarea rațională a materialelor pentru confecționarea aplicației.
2. Formarea capacităților/ abilităților constructiv-tehnologice (de proiectare a acțiunilor de muncă): analiza modelului și a condițiilor de muncă; planificarea prealabilă a activității de muncă; efectuarea operațiilor tehnologice de bază (îndoirea, pliarea, tăierea).
3. Dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă: dorința de a realiza succese, a evita eșecul; satisfacția de la finalizarea cu succes; dorința de a obține aprobarea de la profesor, părinți, colegi; manifestarea interesului și dorinței de a lucra; dezvoltarea abilităților de comunicare; dorința de cooperare în scopul realizării produsului; dezvoltarea simțului valoric-atitudinal, practic și estetic.

Obiectivele lecției:

1. Să decupeze vaza din hârtie.
2. Să lipească vaza pe carton.
3. Să creeze din frunze și petale o compoziție.
4. Să lipească cu atenție materialele din natură.
5. Să analizeze modelul și condițiile de realizare.

6. Să respecte regulile securității și igienei muncii.
7. Să raporteze etapele lucrului efectuat.
8. Să utilizeze rațional materialele pentru confecționarea aplicației.
9. Să aprecieze calitatea obiectului confecționat (bine, rău, îngrijit, neîngrijit).
10. Să participe în activitățile ludice comune (de cooperare).

Strategii didactice:

a) *metode și procedee*: explicația, descrierea, conversația, instructajul, observația, demonstrarea, jocul, exersarea și antrenamentul, comparația, tehnica alegerii multiple, descoperirea, analiza, dramatizarea, descoperirea, exercițiul, metoda alăturării, ghidarea (asistată), evaluarea curentă și finală.

b) *forme de organizare a activității*: activitatea frontală, în grup, în perechi, individuală.

c) *resurse didactice*:

1. Fișa tehnologică cu etapele de lucru.
2. Aplicații din frunze și petale (modele).
3. Jocul “Unde mi-s frunzele?”.
4. Jocul “Așază-mă așa cum îți cer”.
5. Jocul “Unde-i locul vasei mele”.
6. Jocul “Găsește-ți perechea”.
7. Jocul “Găsește greșelile”.
8. Jocul “Călătorie spre țara noului”.
9. O compoziție de toamnă.
10. Frunze și petale de trandafir uscate.
11. Hârtie colorată, carton alb, clei, foarfece.
12. Cartea “Curcubeu de flori” de E. Cernei, Chișinău, 1980.

Bibliografie:

1. Curriculum școlar (cl. I-IV), Chișinău, 2010.
2. Danii A. Munca artistică în școala auxiliară. Chișinău, 1996.
3. Cernei E. Curcubeu de flori. Chișinău, 1980.

Scenariul didactic

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Strategii didactice
Etapa propedeutică			
I. Momentul organizatoric și captarea atenției	Organizarea fiecărui elev la locul său. - Răspundeți la întrebări: - Ce anotimp este acum? - În ce lună suntem? - Suntem la început sau la sfârșit de toamnă?	Elevii se pregătesc pentru lecție. -Toamna. - Noiembrie. -Suntem la sfârșit de toamnă.	Conversația Activitatea frontală
	Vă propun să ascultați poezia “Ultima frunză” de G.Furdui: 1.-Frunzulită mititea Coboară în palma mea. Ți-oi cânta vedre, cântă Tu să-mi spui de casa ta. (Se demonstrează o rămurică cu o singură frunză). 2. –Măine fulgii vor dansa Luminoși în curtea mea Și vor crește-n rămurele Multe, multe albe stele. Sub zăpada singurea Eu voi sta în casa mea! 3. -Frunzuliță mititea, Nu mai sta în casa ta Sub zăpadă singurea. 4. – Vin la mine-n clasa mea Să-ți găsesc un locușor Lângă flori pline de dor Într-o vază minunată Unde frunza bine-arată În haină nouă îmbrăcată De mânăta mea lucrată.	Elevii ascultă și privesc la profesor.	Conversația Activitatea frontală Demonstrarea
II. Reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior	Vă propun jocul “<i>Unde mi-s frunzele?</i>” -Eu sunt mestecănul. Unde mi-s frunzele? (se demonstrează imaginea mestecănului).	-Iată frunza de mestecăn. (din caseta cu frunze se alege frunza de mestecăn). Elevii pe rând demonstrează frunzele	Joc didactic Dramatizarea Demonstrarea Activitatea în grup Tehnica

	- Eu sunt arțarul, stejarul, teiul, plopul. • Aceste frunze vă sunt cunoscute. Ce fel de aplicații ați făcut la lecțiile precedente? • În ce constă pregătirea corespunzătoare a locului de muncă. Ne va ajuta jocul “ <i>Călătorie spre țara noului</i>” (personajul din poveste). Prima sarcină: Ce trebuie să pregătim pentru lucru? A doua sarcină: Ce poate un instrument? • Reține-ți regula: Totul ce se efectuează cu mâna dreaptă se aranjează în dreptul tău, iar tot, ce sunt efectuate cu mâna stângă, pune-le în stânga; tot ceea ce înțeapă și taie, așază-le separat, astfel încât să-ți fie convenabil să le i-ai, să nu cadă jos, atunci când le pui la loc. Elevii sunt îndemnați să repete. ”Eroii” demonstrează și explică elevilor, cum este corect, convenabil și adecvat să plaseze pe masa de lucru materialele și instrumentele pentru activitate efectuând antrenamentul “<i>Fiecare lucru are locul său</i>” .	solicitate. -Covor din frunze. Pregătește tot de ce ai nevoie, repartizează confortabil la locul de muncă. Elevii se implică în joc. Elevii asistați de profesor pregătesc materialele necesare Elevii sunt încurajați să vorbească despre destinația accesoriilor Elevii repetă după acțiunile profesorului. Elevii ascultă și repetă. Elevii ascultă și repetă. Elevii se implică în joc.	alegerii multiple Conversația Conversația Jocul Exersarea și antrenamentul Demonstrarea Explicația Demonstrarea Instructajul Exersarea și antrenamentul Explicația Demonstrarea Instructajul Descoperirea Exersarea și antrenamentul Conversația Explicația Demonstrarea Jocul Instructajul Descoperirea
--	--	---	---

	• Învățăm regula "De unde ai luat, acolo și să pui " (discuție despre muncitorul calificat). • Învățăm și exersăm respectarea regulilor de securitate în lucru (demonstrarea riscurilor apariției situațiilor traumatizante (foarfeca); fișe cu imagini;). Reguli de lucru cu cleiul. Jocul "Găsește greșelile" (fișă cu o imagine a modului corect și incorect de lucru cu foarfeca).		
Etapă de bază			
III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției	• Atrageți atenție la cuvintele-cheie: flori, vază, frunză și intuiți care va fi subiectul lecției. • Obiectivele lecției sunt: (sunt enumerate O1-O10).	Aplicație din hârtie, frunze și petale "Vaza cu flori".	Conversația Descoperirea Analiza Activitatea frontală
IV. Dirijarea învățării. Comunicarea și asimilarea de noi cunoștințe	• Priviți la frunze și descoperiți frunzele și petalele noi cu care nu am lucrat. • Noi astăzi vom lucra cu frunze cunoscute și cu frunze și petale noi.	Elevii descoperă materialele din natură noi: frunze de vișin, salcie, petale de trandafir. Elevii selectează frunzele de tei, plop, mestecăn etc.	Conversația Descoperirea
	Cuvântul învățătorului. • Vreau să vă spun, că petalele și frunzele trebuie așezate spațial corect ca să formeze corola florii. Ne va ajuta jocul "Așază-mă așa cum îți cer".	3 elevi lucrează la tabla magnetică. Aplică corola din: 3 petale, 4 petale, 5 petale. Elevii lucrează ghidat. De exemplu: sus, jos, stânga, dreapta.	Ghidarea asistată Exersarea și antrenamentul la tablă Jocul Activitatea individuală în cadrul celei frontale
	• Vă propun același lucru	Fiecare elev lucrează	Exercițiul

	să-l îndepliniți individual	independent cu petale de hârtie și frunze naturale.	Antrenamentul Ghidarea asistată
	• Numărați câte flori aveți pe tablă: -La o zi de naștere putem dăruia 3 flori? -Acuș vedem. Cu ajutorul jocului “Unde-i locul vazei mele” vom răspunde corect. -Ce ați observat? -Țineți minte. La sărbători se dăruie flori fără pereche (3, 5, 7). În vaza noastră din clasă tot sunt flori fără pereche. (Se demonstrează compoziții din cartea “Curcubeu de flori”).	-3 flori. -Da. Elevii repartizează de-a lungul axei numerice imaginile din setul “Vaze cu flori”. Numărul florilor din imagine trebuie să corespundă cu numărul de pe axă. 1 3 5 7 9 11 13 Pe axa avem numere  impere, în vază – tot numere impere de flori. Elevii privesc compozițiile din: 3 bujori, 5 gheorghine, 7 trandafiri.	Conversația Axa numerică individuală în cadrul grupului Observarea Compararea Jocul Demonstrarea
	Profesorul afișează fișa specială de protocol cu <u>analiza modelului</u> în baza următoarelor operații: determinarea formei generale a produsului; identificarea părților principale și destinația lor; determinarea formei părților principale; determinarea și enumerarea detaliilor; identificarea detaliilor principale și a celor compuse; denumirea detaliilor principale; determinarea detaliilor secundare; definirea materialelor utilizate; indicarea metodei de conexiune și asamblare a detaliilor; enumerarea etapelor principale.	Elevii ascultă și participă la convorbire.	Explicația Descrierea Conversația Analiza
	Profesorul afișează fișa tehnologică instructivă (cu	Câte un elev trece la tablă și observă ce detaliu nou a	Conversația Jocul

	etapele) și explică elevilor consecutivitatea operațiilor prin intermediul jocului “<i>Călătorie spre țara noului</i>”. • Atenție la <u>fișa tehnologică intuitivă</u>. 1. Decupați vaza din hârtie de tapet, apoi din hârtie colorată. 2. Așezați și lipiți mai întâi vaza, apoi cercul. 3. Respectați etapele de lipire a petalelor și frunzelor. 4. Priviți și observați executarea modelelor afișate adăugător.	adus personajul din poveste și numește (formulări verbale). Elevii repetă verbalizat etapele de lucru.	Explicația Ghidarea asistată Observația Antrenamentul Exercițiul practic Activitatea individuală în cadrul celei frontale
	Minuta fizică sub formă de joc “<i>Găsește-ți perechea</i>”.	Fiecare elev cu câte o jumătate de felicitare caută cealaltă jumătate. Jumătățile unite corect sunt compoziții de flori.	Comparația Metoda alăturării Jocul Observația Activitatea frontală și în perechi
	• Îndepliniți odată cu mine exercițiile pentru mușchii fini ai mâinii.	Elevii execută odată cu învățătorul exercițiile: “tic-tac”, “trenul”, “moara”, “spălatul mâinilor”, “scuturatul”, “ploaie”, “pianul”, “întâlnirea frunzelor”.	Activitatea frontală Exercițiul fizic
V. Obținerea performanțelor	După ce s-a prezentat modelul și s-au explicat pașii necesari realizării lucrării, expun modelul la panou și le urez elevilor ”Spor la lucru ! ”. Vă propun același lucru să-l îndepliniți individual. În timp ce elevii lucrează	Elevii se încadrează în activitatea practică individuală fiind asistați de către profesor.	Exersarea și antrenamentul Ghidarea asistată Evaluarea curentă Activitatea individuală

	am grijă ca etapele să fie respectate. Acolo unde elevii întâmpină dificultăți dau explicațiile necesare și ofer ajutor.		
Etapă finală			
I. Evaluarea formativă a progresului realizat	Analiza detaliată a propriilor lucrări și ale colegilor. Evidențierea laturilor pozitive și a greșelilor comise. Aprecieră lucrărilor.	Elevii raportează finalizarea lucrului, apreciază calitatea (bine, rău, îngrijit/ neîngrijit; respectarea dimensiunilor prezentate în model; respectarea culorilor pentru fabricarea produsului).	Conversația Analiza Explicația Comparația Observația Evaluarea finală
VII. Generalizarea cunoștințelor	Generalizarea cunoștințelor obținute de către elevi (pregătirea locului de muncă, respectarea regulilor securității și igienei muncii, analiza modelului, etapele de confecționare).	Elevii răspund.	Conversația Observația Comparația Demonstrarea
VIII. Încheierea lecției	Discuții despre tema lecției	Elevii răspund.	Conversația
	Învățăm regula " Ai finisat lucrul – fă ordine la locul de muncă ".	Elevii ascultă. Fac ordine la locul de muncă și în sala de clasă.	Explicația Conversația

Model de proiect didactic pentru grupul experimental GE-2

Disciplina de studiu: educația tehnologică

Clasa: IV

Tipul lecției: fixare și consolidare a cunoștințelor și deprinderilor

Modulul: lucrul cu plastilina și materialele din natură

Subiectul: confecționarea buburuzei din coajă de nucă și plastilină

Competențe specifice disciplinei:

1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect;
2. Conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat;
3. Realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic;
4. Evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic.

Subcompetențe:

1. Formarea capacităților/ abilităților organizațional-orientative: pregătirea corectă a locului de muncă; respectarea regulilor/cerințelor securității și igienei muncii; selectarea adecvată a instrumentelor și materialelor necesare pentru activitate; utilizarea rațională a materialelor pentru confecționarea buburuzei.
2. Formarea capacităților/ abilităților constructiv-tehnologice (de proiectare a acțiunilor de muncă): analiza modelului și a condițiilor de muncă; planificarea prealabilă a activității de muncă; efectuarea operațiilor tehnologice de bază (încălzirea, lățirea, rularea, derularea) și asamblarea detaliilor.
3. Dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă: dorința de a realiza succese, a evita eșecul; satisfacția de la finalizarea cu succes; dorința de a obține aprobarea de la profesor, părinți, colegi; manifestarea interesului și dorinței de a lucra; dezvoltarea abilităților de comunicare; dorința de cooperare în scopul realizării produsului; dezvoltarea simțului valoric-atitudinal, practic și estetic.

Obiectivele lecției:

1. Să confecționeze din plastilină și coajă de nucă buburuza.
2. Să modeleze din plastilină detaliile pentru buburuză.
3. Să analizeze modelul și condițiile de realizare.
4. Să respecte regulile securității și igienei muncii.
5. Să raporteze etapele lucrului efectuat.

6. Să utilizeze rațional materialele pentru confecționarea buburuzei.
7. Să aprecieze calitatea obiectului confecționat.
8. Să participe în activitățile ludice comune (de cooperare).

Strategii didactice:

a) *metode și procedee*: explicația, descrierea, conversația, observația, demonstrarea, modelarea, jocul, exersarea și antrenamentul, comparația, tehnica alegerii multiple, ghidarea (asistată și dirijată), analiza, evaluarea curentă și finală.

b) *forme de organizare a activității*: activitatea frontală, în grup, individuală.

c) *resurse didactice*:

1. Modelul buburuzei.
2. Imagine cu buburuza.
3. Fișa tehnologică cu etapele de lucru.
4. Jocul “Animalele și insectele”.
5. Jocul “Călătorie spre țara noului”.
6. Plastilină, coji de nuci, carton, sârmă, planșe, șervețele.
7. Imagini cu animale și insecte.

Bibliografie:

1. Curriculum școlar (cl. I-IV), Chișinău, 2010.
2. Poezia “Buburuza ” de L. Măceanu.

Scenariul didactic

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Strategii didactice
Etapa propedeutică			
I. Momentul organizatoric și captarea atenției	Organizarea fiecărui elev la locul său. • Răspundeți la întrebări: - Ce anotimp este acum? - Ce lună avem? - Ce se întâmplă cu natura primăvara?	Elevii se pregătesc pentru lecție. - Primăvara - Aprilie - Reînvie	Conversația Activitatea frontală
	• Vă propun să ascultați poezia “Buburuza ” de L. Măceanu și să găsiți răspuns la întrebarea: ce a pierdut în zbor buburuza? Într-o zi o buburuză	Elevii ascultă și răspund.	Conversația Activitatea frontală

	se-mbrăcă în catifea și zbură departe-n zare cu bulinele pe ea. După ce zbură deasupra unui lan întreg de grâu, se opri micuța găză pe o frunză, lângă râu. Se-odihni puțin, privindu-și cu mult drag rochița fină, însă mare-i fu mirarea că-i lipsește o bulină. Și atunci, fără zăbavă, necăjită, mămăruța își luă zborul înapoi să găsească bulinuța.		
II. Reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior	• Vă propun jocul “<i>Animalele și insectele</i>”. Pentru aceasta vom forma două grupe. Un grup va selecta imaginile animalelor, iar al doilea grup - insectele, numiți-le. • Ce ați modelat din plastilină la lecțiile precedente? • Tehnicile de lucru cu plastilina: încălzirea, lățirea....Continuați. • Pregătirea corespunzătoare a locului de muncă. Profesorul le propune să selecteze materialele necesare pentru a confecționa buburuza (pe masa profesorului sunt materialele necesare) cu ajutorul jocului <i>Călătorie spre țara noului</i>” (personajul din poveste).	I grup demonstrează și numește imaginile cu animalele selectate. II grup demonstrează și numește imaginile cu insectele selectate. Confecționarea melcului din cochilie de melc și plastilină. - Rularea, - Derularea. Elevii se apropie de masa profesorului și aleg setul de materiale. Elevii se implică în joc. Elevii ascultă și repetă.	Joc didactic Explicația Demonstrarea Tehnica alegerii multiple Activitatea în grup Conversația Demonstrarea Conversația Jocul Observația Exersarea Ghidarea asistată, dirijată Activitatea individuală în cadrul celei frontale Explicația Demonstrarea Instructajul Descoperirea Exersarea și antrenamentul Conversația Demonstrarea

	• Reține-ți regula: Totul ce se efectuează cu mâna dreaptă se aranjează în dreptul tău, iar tot, ce sunt efectuate cu mâna stângă, pune-le în stânga; tot ceea ce înțeapă și taie, așază-le separat, astfel încât să-ți fie convenabil să le i-ai, să nu cadă jos, atunci când le pui la loc. Elevii sunt îndemnați să repete. - Se efectuează antrenamentul "Fiecare lucru are locul său" . • Învățăm regula "De unde ai luat, acolo și să pui " (discuție despre muncitorul calificat). • Menționăm care sunt regulile de securitate și igiena muncii (fișe cu imagini).	Elevii ascultă. Elevii ascultă și repetă regulile de securitate.	Conversația Explicația
Etapă de bază			
III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției	• Astăzi la ora de educație tehnologică vom confecționa din coajă de nucă și plastilină buburuza. • Obiectivele lecției sunt: (sunt enumerate O1-O8).	Elevii ascultă.	Conversația Activitatea frontală
IV. Dirijarea învățării. Comunicarea și asimilarea de noi cunoștințe	• Priviți buburuza și spune-ți care sunt părțile corpului? 	Buburuza are corp, lăbuțe, ochi și antene.	Conversația Observația Descrierea Analiza

	Profesorul afișează fișa specială de protocol cu <u>analiza modelului</u> în baza următoarelor operații: determinarea formei generale a produsului; identificarea părților principale și destinația lor; determinarea formei părților principale; determinarea și enumerarea detaliilor; identificarea detaliilor principale și a celor compuse; denumirea detaliilor principale; determinarea detaliilor secundare; definirea materialelor utilizate; indicarea metodei de conexiune și asamblare a detaliilor; enumerarea etapelor principale.	Elevii ascultă și participă la convorbire.	Explicația Descrierea Conversația Analiza
	Profesorul afișează fișa tehnologică instructivă (cu etapele) și explică elevilor consecutivitatea operațiilor prin intermediul jocului <i>“Călătorie spre țara noului”</i>. • Atenție la <u>fișa tehnologică instructivă</u>: 1. Încălzirea în mânuțe a plastilinei pentru corpul buburuzei. 2. Aplicarea plastilinei pe coaja de nucă și apăsarea. 3. Întinderea plastilinei pe coaja de nucă. 4. Încălzirea plastilinei pentru puncte și ochi. 5. Modelarea și aplicarea punctelor și a ochilor pe corpul buburuzei. 6. Îndoirea bucățelelor de sârmă pentru lăbuțe și antene. 7. Aplicarea lăbuțelor și a antenelor.	Câte un elev trece la tablă și observă ce detaliu nou a adus personajul din poveste și numește (formulări verbale). Elevii repetă verbalizat etapele de lucru.	Conversația Jocul Explicația Ghidarea asistată și dirijată Observația Antrenamentul Exercițiul practic Activitatea individuală în cadrul celei frontale

	Minuta fizică sub formă de <i>joc</i>: Degețelele Avem zece degețele Ce putem face cu ele? O căsuță, în căsuță o măsuță. Asta ce-o fi – legănel? Sau un fel de păhărel? Hai să facem un castel - Degețel pe degețel. Păsările ciripeau, Fluturașii se roteau Ca să vadă flori crescând Iepurașii ascultând.	Elevii execută odată cu învățătorul exercițiile.	Activitatea frontală Jocul
V. Obținerea performanțelor	După ce s-a prezentat modelul și s-au explicat pașii necesari realizării lucrării, expun modelul la panou și le urez elevilor ”Spor la lucru !”. Vă propun același lucru să-l îndepliniți individual. În timp ce elevii lucrează am grijă ca etapele să fie respectate. Acolo unde elevii întâmpină dificultăți dau explicațiile necesare și ofer ajutor.	Elevii se încadrează în activitatea practică individuală fiind asistați și dirijați de către profesor.	Modelarea Ghidarea asistată și dirijată Exersarea și antrenamentul Evaluarea curentă Activitatea individuală
Etapa finală			
VI. Evaluarea formativă a progresului realizat	Analiza detaliată a propriilor lucrări și ale colegilor. Evidențierea laturilor pozitive și a greșelilor comise. Aprecierea lucrărilor.	Elevii raportează finalizarea lucrului, apreciază calitatea (bine, rău, îngrijit/ neîngrijit; respectarea dimensiunilor prezentate în model; respectarea culorilor pentru fabricarea produsului).	Conversația Analiza Explicația Comparația Observația Evaluarea finală
VII. Generalizarea cunoștințelor	Generalizarea cunoștințelor obținute de către elevi (pregătirea locului de muncă, respectarea regulilor securității și igienei muncii, analiza modelului, etapele de confecționare).	Elevii răspund.	Conversația Observația Comparația Demonstrarea

VIII. Încheierea lecției	Discuții despre tema lecției	Elevii răspund.	Conversația
	• Învățăm regula " Ai finisat lucrul – fă ordine la locul de muncă ".	Elevii ascultă. Fac ordine la locul de muncă și în sala de clasă.	Explicația Conversația

Model de proiect didactic pentru grupul experimental GE-3

Disciplina de studiu: educația tehnologică

Clasa: IV

Tipul lecției: fixare și consolidare a cunoștințelor și deprinderilor

Modulul: lucrul cu hârtia și cartonul

Subiectul: confecționarea covorașului

Competențe specifice disciplinei:

1. Elaborarea unui proiect de confecționare a unui obiect;
2. Conceperea și organizarea mijloacelor de confecționare a unui obiect conform proiectului elaborat;
3. Realizarea obiectului conform proiectului elaborat, respectând regulamentul tehnologic;
4. Evaluarea lucrării realizate, memorizarea etapelor procesului tehnologic.

Subcompetențe:

1. Formarea capacităților/ abilităților organizațional-orientative: pregătirea corectă a locului de muncă; respectarea regulilor/cerințelor securității și igienei muncii; selectarea adecvată a instrumentelor și materialelor necesare pentru activitate; utilizarea rațională a materialelor pentru confecționarea covorașului.
2. Formarea capacităților/ abilităților constructiv-tehnologice (de proiectare a acțiunilor de muncă): analiza modelului și a condițiilor de muncă; planificarea prealabilă a activității de muncă; efectuarea operațiilor tehnologice de bază (trasare, îndoirea, plierea, tăierea, decuparea, asamblarea).
3. Dezvoltarea atitudinii emoțional-valorice față de activitatea de muncă: dorința de a realiza succese, a evita eșecul; satisfacția de la finalizarea cu succes; dorința de a obține aprobarea de la profesor, părinți, colegi; manifestarea interesului și dorinței de a lucra; dezvoltarea abilităților de comunicare; dorința de cooperare în scopul realizării produsului; dezvoltarea simțului valoric-atitudinal, practic și estetic.

Obiectivele lecției:

1. Să confecționeze din hârtie covorașul.
2. Să marcheze detaliile necesare pentru confecționarea covorașului.
3. Să decupeze din hârtie colorată fâșiile pentru confecționarea covorașului.
3. Să asambleze detaliile covorașului.

4. Să analizeze modelul și condițiile de realizare.
5. Să respecte regulile securității și igienei muncii.
6. Să raporteze etapele lucrului efectuat.
7. Să utilizeze rațional materialele pentru confecționarea covorașului.
8. Să aprecieze calitatea obiectului confecționat (bine, rău, îngrijit, neîngrijit).
9. Să participe în activitățile ludice comune (de cooperare).

Strategii didactice:

a) *metode și procedee*: explicația, descrierea, conversația, observația, demonstrarea, jocul, exersarea și antrenamentul, comparația, ghidarea (asistată, dirijată și atitudinală), analiza, evaluarea curentă și finală.

b) *forme de organizare a activității*: activitatea frontală, în grup, individuală.

c) *resurse didactice*:

1. Modelul covorașului.
2. Imagini cu diverse covorașe.
3. Fișa tehnologică cu etapele de lucru.
4. Jocul "Găsește greșelile".
5. Jocul "Călătorie spre țara noului".
6. Hârtie colorată, carton alb, clei, foarfece.

Bibliografie:

1. Curriculum școlar (cl. I-IV), Chișinău, 2010.
2. Ghicitori.

Scenariul didactic

Etapele lecției	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Strategii didactice
Etapa propedeutică			
I. Momentul organizatoric și captarea atenției	Organizarea fiecărui elev la locul său. Discuție referitoare la anotimpul iarna. - Ce anotimp este prezentat în imagini? - Care sunt lunile anotimpului iarna? - Cum este afară ?	Elevii se pregătesc pentru lecție. - iarna - decembrie, ianuarie, februarie. - e frig.	Conversația Demonstrarea Activitatea frontală
	• Vă propun să completați rebusul și să vedem ce cuvânt vom obține pe verticală:	Elevii ascultă și răspund. -Fructe. -Toamna.	Conversația Observația Activitatea frontală

	1. Le culegem din copaci când se coc toamna. 2. Frunzele pe ramuri au îngălbenit, plouă plouă-ntruna, cine a venit? 3. Anotimpul în care începe vacanța mare. 4. Tună tare sus din cer, supărat parcă de ieri. 5. Friguroasă și geroasă pe deasupra-i și crăiasă.	- Vara. - Nor. - Iarna. Pe verticală obținem cuvântul – covor.	
II. Reactualizarea cunoștințelor asimilate anterior	• Ghiciți ghicitorile: 1. Dai de piatră, Nu se strică, Vii cu apă, Se despică. 2. Două lame puse-n cruce, Ce sunt gata ca s-apuce Tot ce-o să le cadă-n cale, Nu e glumă! Vai, e jale! 3. Nu e apă, nici dulceață, Dar lipește hârtia îndată. 4. Roș, albastru sau vărgat, Stă întins pe lângă pat! • Care vor fi materialele pe care le vom utiliza azi la lecție? • Ce vom confecționa din aceste materiale? • Profesorul le propune să selecteze materialele necesare pentru a confecționa covorașul (pe masa profesorului sunt materialele necesare). În ce constă pregătirea corespunzătoare a locului de muncă. Ne va ajuta jocul “ <i>Călătorie spre țara noului</i>” (personajul din poveste). Prima sarcină: Ce trebuie să pregătim pentru lucru?	Elevii răspund. -Hârtia. -Foarfeca. -Clei -Covor. -Hârtia, foarfeca, cleiul. -Covor. Elevii se apropie de masa profesorului și aleg setul de materiale. Elevii se implică în joc. Elevii sunt încurajați să vorbească despre destinația accesoriilor Elevii ascultă și repetă. Elevii ascultă și repetă.	Conversația Conversația Jocul Observația Exersarea Ghidarea asistată, dirijată și atitudinală Activitatea individuală în cadrul celei frontale Demonstrarea Instructajul Exersarea și antrenamentul Explicația Demonstrarea Instructajul Descoperirea Exersarea și antrenamentul Conversația

	A doua sarcină: Ce poate un instrument? • Reține-ți regula: Totul ce se efectuează cu mâna dreaptă se aranjează în dreptul tău, iar tot, ce sunt efectuate cu mâna stângă, pune-le în stânga; tot ceea ce înțeapă și taie, așază-le separat, astfel încât să-ți fie convenabil să le i-ai, să nu cadă jos, atunci când le pui la loc. • ”Eroii” demonstrează și explică elevilor, cum este corect, convenabil și adecvat să plaseze pe masa de lucru materialele și instrumentele pentru activitate efectuând antrenamentul <i>"Fiecare lucru are locul său"</i>. • Învățăm regula "De unde ai luat, acolo și să pui" (discuție despre muncitorul calificat). • Învățăm și exersăm respectarea regulilor de securitate în lucru (demonstrarea riscurilor apariției situațiilor traumatizante (foarfeca); fișe cu imagini;). Reguli de lucru cu cleiul. Jocul <i>"Găsește greșelile"</i> (fișă cu o imagine a modului corect și incorect de lucru cu foarfeca).	Elevii ascultă și se implică în joc.	Explicația Demonstrarea Jocul Instructajul Descoperirea
--	--	---	--

Etapa de bază			
III. Anunțarea subiectului și a obiectivelor lecției	• Astăzi vom realiza la ora de educație tehnologică lucrarea “Covorașul” prin marcarea, trasare, decupare, asamblare, lipire. • Obiectivele lecției sunt: (sunt enumerate O1-O9).	Elevii ascultă.	Conversația Activitatea frontală
IV. Dirijarea învățării. Comunicarea și asimilarea de noi cunoștințe	Conversație despre covoarele moldovenești. Li se demonstrează imagini cu diverse covoare. • Pe vremuri, covoarele erau țesute manual, din lână care era vopsită de coloranți naturali, pe care gospodinele le pregăteau din plante, urmând rețetele transmise din generație în generație. Covoarele erau adunate pentru a fi transmise fetei drept zestre la nuntă, care urma să încălzească noua casă. Din această cauză, pe ele erau reprezentate motive benefice, ce vor aduce belșug în adăpostul familiei. Într-o gospodărie se găseau covoare ce îndeplineau diverse funcții, spre exemplu: covoare pentru încălzit, ungherare, lădare, păretare, a căror denumire divulgă direcția în care erau utilizate. Toate aceste tipuri de covoare îndeplineau zi de zi funcția lor, iar când într-o familie aveau loc ceremonii, acestea mergeau drept daruri sau pomene.	Elevii ascultă și participă la convorbire.	Conversația Observația Descrierea Demonstrarea

	Profesorul afișează fișa specială de protocol cu <u>analiza modelului</u> în baza următoarelor operații: determinarea formei generale a produsului; identificarea părților principale și destinația lor; determinarea formei părților principale; determinarea și enumerarea detaliilor; identificarea detaliilor principale și a celor compuse; denumirea detaliilor principale; determinarea detaliilor secundare; definirea materialelor utilizate; indicarea metodei de conexiune și asamblare a detaliilor; enumerarea etapelor principale.	Elevii ascultă și participă la convorbire.	Explicația Descrierea Conversația Analiza
	Profesorul afișează fișa tehnologică instructivă (cu etapele) și explică elevilor consecutivitatea operațiilor prin intermediul jocului “<i>Călătorie spre țara noului</i>”. • <u>Atenție la fișa tehnologică instructivă:</u> 1. Pe foaia de hârtie colorată se marchează și se trasează liniile la distanța de 1 cm. 2. Tăierea după liniile trasate. 3. Marcarea și tăierea fâșiilor (de diverse culori de 1 cm). 4. Împletirea fâșiilor colorate pe foaia de hârtie. 5. Asamblarea hârtiei prin lipirea capetelor.	Câte un elev trece la tablă și observă ce detaliu nou a adus personajul din poveste și numește (formulări verbale). Elevii sunt atenți la etapele de lucru.	Conversația Jocul Explicația Observația Ghidarea asistată și dirijată și atitudinală Antrenamentul Exercițiul practic Activitatea individuală în cadrul celei frontale
	Minuta fizică sub formă de <i>joc</i>: Cântecul degetelor Ne jucăm, ne jucăm, Cu degetul mare noi ne jucăm.	Elevii șed în bănci. Cu toate degetele fac diverse mișcări pe bancă. Pe rând arată degetul numit și fac mișcări cu el. După ce s-au jucat cu toate degetele,	Activitatea frontală Jocul

	Când degetul mare a obosit, Arătătorul a și sosit. Ne jucăm, ne jucăm, Cu arătătorul noi ne jucăm. Când arătătorul a obosit, Mijlociul a și sosit. Ne jucăm, ne jucăm, Cu mijlociul noi ne jucăm. Când mijlociul a obosit, Inelarul a și sosit. Ne jucăm, ne jucăm, Cu inelarul noi ne jucăm. Când inelarul a obosit, Degetul mic a și sosit. Ne jucăm, ne jucăm, Cu degetul mic noi ne jucăm. Când degetul mic a obosit, Palmele au și sosit. Ne jucăm, ne jucăm Cu palmele noi ne jucăm Palmele au obosit Și cu toții ne-am odihnit.	mai întâi, bat din palme singuri, apoi lovesc ușor în palmele colegului de bancă. După aceasta iau poziția corectă în bancă, gata de a lucra.	
V. Obținerea performanțelor	După ce s-a prezentat modelul și s-au explicat pașii necesari realizării lucrării, expun modelul la panou și le urez elevilor ”Spor la lucru ! ”. La sfârșitul lecției pe elevii care vor realiza cu succes sarcina îi așteaptă o surpriză. Vă propun același lucru să-l îndepliniți individual. În timp ce elevii lucrează am grijă ca etapele să fie respectate. Acolo unde elevii întâmpină dificultăți dau explicațiile necesare și ofer ajutor.	Elevii se încadrează în activitatea practică individuală fiind asistați și dirijați de către profesor.	Ghidarea asistată, dirijată și atitudinală Exersarea și antrenamentul Evaluarea curentă Activitatea individuală
Etapa finală			
VI. Evaluarea formativă a progresului realizat	Analiza detaliată a propriilor lucrări și ale colegilor. Evidențierea laturilor pozitive și a greșelilor comise. Realizarea unei expoziții cu ajutorul căreia elevii vor stabili care este cea mai	Elevii raportează finalizarea lucrului, apreciază calitatea (bine, rău, îngrijit/ neîngrijit; respectarea dimensiunilor prezentate în model; respectarea culorilor pentru fabricarea	Conversația Analiza Explicația Comparația Observația Evaluarea finală

	frumoasă lucrare (care elev va primi surpriza). Aprecierea lucrărilor în baza criteriilor: combinarea culorilor, respectarea dimensiunilor, acuratețea, ș.a.	produsului).	
VII. Generalizarea cunoștințelor	Generalizarea cunoștințelor obținute de către elevi (pregătirea locului de muncă, respectarea regulilor securității și igienei muncii, analiza modelului, etapele de confecționare).	Elevii răspund.	Conversația Observația Comparația Demonstrarea
VIII. Încheierea lecției	Discuții despre tema lecției	Elevii răspund.	Conversația
	• Învățăm regula " Ai finisat lucrul – fă ordine la locul de muncă ".	Elevii ascultă. Fac ordine la locul de muncă și în sala de clasă.	Explicația Conversația

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

CERNEAVSCHI VIORICA

Data

Semnătura:



Curriculum Vitae

Nume: Cerneavschi
Prenume: Viorica
Data nașterii: 30 ianuarie 1975
Cetățenia MD
Telefon de contact 069535397
E-mail: vioricacerneavschi@gmail.com

Studii:

2015- 2017 – studii de masterat, UPS „I. Creangă”, specialitatea: Servicii sociale în domeniul sănătății populației.

2006-2008 - studii de masterat la UTOM, specialitatea: Teologie și asistența socială.

1994-1999 –studii de licență, UPS „I. Creangă” din Chișinău, Facultatea: Psihologie și psihopedagogie specială, Specialitatea: Psihopedagogie specială și asistență socială.

1990- 1993 – studii colegiale, colegiul de medicină, or. Bălți, Specialitatea: asistentă medical.

1982-1990 – studii medii, școala medie din s.Bîrnova, r-n Ocnița.

Domeniile de interes științific: Psihopedagogie specială, didactica Educației Tehnologice la vârsta școlară mică.

Experiența profesională:

2009 - prezent – lector universitar: Catedra Asistența socială, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și psihopedagogie specială.

2010 - prezent – șefă de Cancelarie, lector universitar: Academia de Teologie Ortodoxă din Moldova.

2007-2011 – șefă de Catedră Asistența Socială, Universitatea de Teologie Ortodoxă din Moldova.

2007-2009 – lector universitar: Catedra Psihologie Aplicată, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și psihopedagogie specială.

2006-2008 – șefă de Cancelarie, lector universitar, Universitatea de Teologie Ortodoxă din Moldova.

2005-2008 – șefă secția cadre, Universitatea de Teologie Ortodoxă din Moldova.

2004-2009 – profesoară de psihologie, Seminarul Teologic Ortodox din Chișinău.

2004-2006 – lector universitar, Academia Teologică din Chișinău.

2001-2007 – lector universitar: Catedra Psihopedagogia Specială, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea Psihologie și psihopedagogie specială.

2000- lector universitar, Universitatea de Criminologie, or. Chișinău.

1999-2001 – conducător de cerc, Stația Orășanească a Tinerilor Turiști, or. Chișinău.

1993-1994 – asistentă medicală, secția ORL și chirurgie, spitalul raional Ocnița.

Formarea profesională:

2017 - The 8th International Conference RSACVP 2017 with paper Training of "Pedagogic model work culture to students with special educational needs", 6-9 aprilie, Suceava, România.

2016 - Training „Elaborarea curricula universitare”, UPS „Ion Creangă, nr.333 din 07.04.2016, 12 ore.

2016 - Training „Optimizarea strategiilor didactice de predare învățare la treapta universitară de învățământ”, UPS „Ion Creangă, nr.369 din 07.04.2016, 12 ore.

2014 - Work shop „Recomandări privind procedura medierii între mai multe părți. Aspecte practice”, 06 decembrie 2014, Chișinău, nr.0514-2014.

2014- Work shop „Multiparty mediation in communities and organizations”, ULIM, 07 mai 2014.

2014 - Work shop „Live client simulation”, 23-27 iunie 2014, proiectul „Improving Quality of Research and Teaching in Social Work”, UPS „Ion Creangă”.

2013 - Certificat pentru audierea cursului de „Metodologie cantitativă de cercetare în științe sociale” în cadrul proiectului „Improving Quality of Teaching and Research in Social Work”, UPS „Ion Creangă”, 16-21 decembrie 2013.

2013 - Work shop internațional „Introducere în metodologia cantitativă de cercetare în asistența socială”, UPS „Ion Creangă”, 23-25 septembrie 2013.

2012 - Cursuri de formare inițială a mediatorilor, 26martie-28 aprilie 2012, UPS „Ion Creangă”.

2011 - Atelier de instruire pentru Implicarea Tinerilor Bărbați în Combaterea Violenței în bază de gen, Misiunea OSCE în Moldova, 14-15 decembrie, 2011.

2011-Atelier de instruire „Îngrijiri perinatale pentru asistenții sociali”, 10-11 februarie 2011, Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți.

2006 - Atelier de lucru “Promovarea voluntariatului în îngrijiri la domiciliu”, Direcția Asistență Socială și Misiunea Religioasă Catolică “Caritas-Moldova”, 23 iunie 2006.

2005 - Training pentru kinetoterapeuți, Asociația “Motivație” din Moldova, Centrul comunitar pentru copii și tineri, 7-10 noiembrie 2005.

2001- Școala de vară în Asistența socială, Holercani, 15-16 iulie, 2001.

Lucrări științifice publicate:

Articole în reviste internaționale cotate ISI

1. Cerneavski V., Stratan V. Implementation of a pedagogic work culture development model in students with special educational needs. În: Conference Rethinking Social Action. Core Values in Practice, Iași: Editura LUMEN, 2017, p.132-146.

Articole în reviste din Registrul Național al revistelor de profil (categoria C)

2. Cerneavski V. Evaluarea capacităților organizatorice la elevii cu dizabilități mintale din perspectiva culturii muncii. În: Univers pedagogic, 2017, nr. 4 (56), p.77-84.
3. Cerneavski V. Repere curriculare ale formării culturii muncii la elevii cu dizabilități mintale. În: Revista de Științe Socioumane, 2017, nr. 2 (36), p.77-85.
4. Cerneavski V. Accepții conceptuale de contribuție la cultura muncii în psihopedagogie. În: Revista de Științe Socioumane, 2017, nr. 3 (37), p.87-97.

5. Stratan V., Cerneavschi V. Formarea culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale. În: Univers pedagogic, 2016, nr. 2 (50), p.81-85.

6. Cerneavschi V. Particularizarea capacităților constructiv-tehnologice la elevii cu dizabilități mintale. În: Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială, 2017, nr. 4 (49), p.63-74.

Materiale/teze la forurile științifice internaționale

7. Cerneavschi V., Stratan V. Premize psiho-pedagogice de formare a culturii muncii la elevii cu cerințe educaționale speciale. În: “Kreatikon: Creativitate-Formare-Performanță”. Simpozionul Național. Ed.XIII-a. Iași, 2017, 6 p. (în curs de publicare).

8. Cerneavschi V. Cultura muncii ca factor necesar în autorealizarea și socializarea personalității deficientului mintal. În: Asistența socială în context european– SWEC. Pitești: Editura din Pitești, 2008, p.270-273.

9. Cerneavschi V. Культура труда учащихся с ограниченными образовательными возможностями в контексте дидактического общения. În: International Turkic Art, History and Folklore Congress/ Art activities. Comrat, 2016, p.191-194.

10. Cerneavschi V. Cultura muncii și autorealizarea personalității elevului cu cerințe educaționale speciale în condițiile educației inclusive. În: Наука. Образование. Культура. Conferința științifico-practică internațională cu prilejul aniversării a 24 de ani a Universității de Stat din Comrat. Comrat: A&V Poligraf, 2015, p.321-323.

• Conferințe naționale

11. Cerneavschi V., Stratan V. Impactul priceperilor generale de muncă a elevilor cu CES asupra incluziunii lor socio-profesionale. În: Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, 2017, p.251-262.

12. Cerneavschi V. Abordări actuale ale conceptului cultura muncii. În: Probleme ale Științelor Socioumanistice și Modernizării Învățământului. Materialele Conferinței științifice anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Seria XVIII Vol. I. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2016, p.134-140.

Competențe lingvistice:

- ❖ Limba română – maternă;
- ❖ Limba rusă – fluent;
- ❖ Limba franceză – mediu.