

# Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

## PENTRU O ȘCOALĂ PRIETENOASĂ COPILULUI



Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului



O școală pentru toți, o școală pentru fiecare



Textul metaliterar – căi de abordare



APSCF



## ALIANȚA ONG-urilor ACTIVE ÎN DOMENIUL PROTECȚIEI SOCIALE A COPILULUI ȘI FAMILIEI (APSCF)

e-mail: [office@aliantacf.net.md](mailto:office@aliantacf.net.md)

[viorica@aliantacf.net.md](mailto:viorica@aliantacf.net.md)

web: [www.aliantacf.home.md](http://www.aliantacf.home.md)



Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei, constituită la 5 martie 2002, este un for de ONG-uri naționale și locale din R. Moldova. Formațiunea, neinstituționalizată și funcționând pe principii benevole, are 115 membri\*, a căror viziune presupune crearea unei lumi mai bune pentru fiecare copil și familie din Moldova.

Misiunea APSCF vizează consolidarea capacităților ONG-urilor membre în dezvoltarea, promovarea practicilor și politicilor sociale axate pe copil și familie – deziderat ce stă la baza colaborării cu partenerii naționali și internaționali.

APSCF este guvernată de Consiliul Coordonator cu un mandat de 2 ani acordat de Adunarea Generală pe bază de alegeri deschise. Membrii Consiliului Coordonator sînt reprezentanți delegați de organizațiile APSCF.

APSCF își fundamentează activitatea pe obiectivele stabilite la Adunarea Generală. Documentele strategice, concepute o dată la 4-5 ani, sînt revizuite în cadrul ședințelor anuale. Actualmente, APSCF se conduce de Strategia pentru perioada 2008-2012, elaborată și aprobată de Adunarea Generală în decembrie 2007.

### Obiective strategice:

- construirea la cel puțin 30 de organizații membre a capacităților de implicare în procese decizionale locale ce țin de protecția copilului;

- dezvoltarea capacităților organizațiilor membre de a presta 5 servicii sociale la standardele de calitate cerute;
- stimularea a cel puțin 30 de organizații membre să vină pe lângă autoritățile centrale sau locale cu propuneri de schimbare sau implementare a unor politici sociale din domeniul protecției copilului;
- participarea activă la toate procesele decizionale la nivel central care privesc protecția copilului și a familiei.

APSCF se lansează în diverse demersuri ce vizează realizarea următoarelor obiective: monitorizarea drepturilor copilului; susținerea inițiativelor inovatoare la nivel comunitar; instruirea ONG-urilor membre; schimbul de experiență cu partenerii naționali și internaționali etc. Membrii APSCF se angajează diferit în respectivele activități: de la oferirea de informații scrise (rapoarte, studii de caz, analize etc.) la participarea în cadrul unor evenimente regionale de analiză (mese rotunde, dezbatere etc.); de la deschidere și disponibilitate spre participare la reticentă și lipsă de activism. În fond, aceasta este expresia APSCF, alianță de ONG-uri care învață profesionalismul, colegialitatea, participativitatea și loialitatea.

\* Lista ONG-urilor membre ale APSCF poate fi accesată pe pagina web <http://www.aliantacf.home.md>



## Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională  
a Centrului Educațional  
PRO DIDACTICA  
Nr. 6 (52), 2008

### Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)  
Silvia BARBAROV  
Svetlana BELEAEVA  
Nina BERNAZ  
Viorica BOLOCAN  
Paul CLARKE (Marea Britanie)  
Olga COSOVAN  
Alexandru CRIȘAN (România)  
Constantin CUCOȘ (România)  
Otilia DANDARA  
Viorica GORAȘ-POSTICĂ  
Vladimir GUȚU  
Kurt MEREDITH (SUA)  
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI  
Vlad PÂSLARU  
Carolina PLATON  
Igor POVAR (Canada)  
Nicolae PRODAN  
Emil STAN (România)

### Echipa redacțională:

Redactor-șef:  
Mariana VATAMANU-CIOCANU  
Culegere și corectare:  
Maria BALAN  
Tehnoredactare și design grafic:  
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA  
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău  
Tiraj: 1500 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecției Copilului și Familiei (CDRDPFC), în cadrul Programului Regional PROCOPIL, implementat de Solidarite Laique Franța, FONPC România, Rețeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova și susținut de MAE al Republicii Franceze.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu reflectă poziția finanțatorilor.

### Adresa redacției:

str. Armenească, 16/2, mun. Chișinău  
MD-2012, Republica Moldova  
tel: 542976, fax: 544199  
E-mail: [didacticapro@prodidactica.md](mailto:didacticapro@prodidactica.md)  
[www.prodidactica.md/revista](http://www.prodidactica.md/revista)  
ISSN 1810-6455

### QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
<b>Cine acordă o nouă șansă copiilor noștri?</b> .....	2
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Valentina CHICU, Diana CHEIANU, Rima BEZEDE	
<b>Implicarea părinților în activitatea școlii (secvențe din raportul asupra rezultatelor sondajului național, realizat printre directori de școli din R. Moldova)</b> .....	4
Loretta HANDRABURA	
<b>Se regăsește educația de gen în școala prietenoasă copilului?</b> .....	8
Mariana IANACHEVICI, Alexandra GRĂJDIANU, Iosif MOLDOVANU	
<b>Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF). Programul de formare 2008-2009</b> .....	12
<b>Stagiul de formare Drepturile copilului</b> .....	13
<b>Stagiul de formare Servicii sociale pentru copii cu nevoi speciale</b> .....	14

### ANUL PRO DIDACTICA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
<b>Experimentarea disciplinei opționale Educație pentru Integrare Europeană continuă</b> .....	17
Violeta DUMITRAȘCU	
<b>Un viitor pentru copiii noștri, un viitor pentru fiecare copil</b> .....	18
Lilia NAHABA	
<b>Servicii la solicitarea beneficiarului</b> .....	19
<b>Oferta de formare 2009 pentru cadre didactice și manageriale</b> .....	20

### INCLUSV EU

Viorica COJOCARU	
<b>Vîrsta care întărește</b> .....	21
Svetlana CURILOV	
<b>Intervenția specializată și echipa de intervenție</b> .....	22
Ana LEAHU	
<b>Adaptări curriculare în clasa incluzivă</b> .....	25
Svetlana ȘIȘCANU	
<b>Tehnici de învățare și relaxare</b> .....	26

### EX CATHEDRA

Adrian GHICOV	
<b>Corelarea în rețea ca premisă a învățării performante</b> .....	29
Otilia DANDARA, Daniela PASCARU	
<b>Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului</b> .....	32
Aliona IXARI	
<b>Înșușirea lexicului de uz comun și a celui de specialitate prin intermediul listelor și al fișelor de cuvinte</b> .....	34
Olimpiada ARBUZ-SPATARI	
<b>Dezvoltarea personalității creative în artele plastice</b> .....	35
Daniela OPRI VLĂDUCĂ	
<b>Iosif I. Gabrea. Viața și opera pedagogică</b> .....	37

### EXERCITO, ERGO SUM

Maria BOLDIȘOR	
<b>Textul metaliterar – căi de abordare</b> .....	40
Lia SCLIFOS	
<b>O școală pentru toți, o școală pentru fiecare</b> .....	42
Odetta ȚIGANAȘ, Tatiana PLATON	
<b>Creativitatea – o reală provocare la lecțiile de biologie</b> .....	46
Olga MUNTEANU	
<b>Școala Waldorf: predare centrată pe cunoașterea ființei copilului</b> .....	48

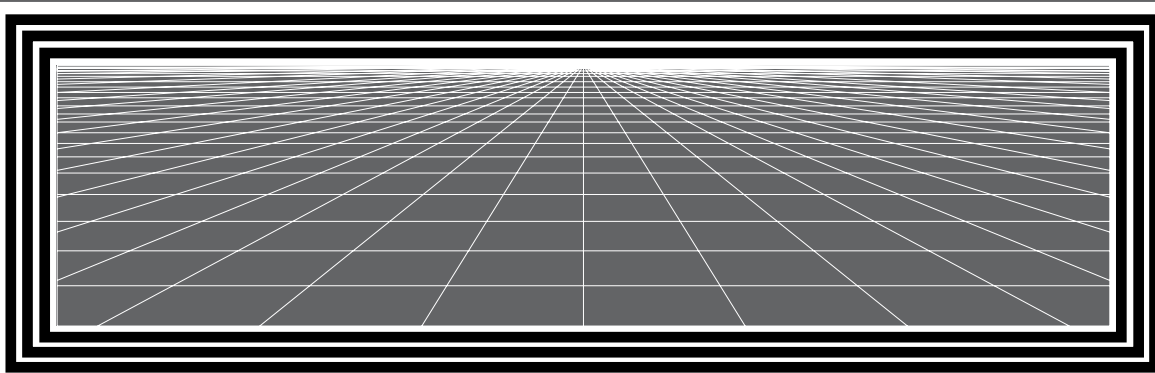
### DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Stela GÎNJU, Ludmila URSU	
<b>Utilizarea tehnicilor LSDGC în cadrul activităților experiențiale de educație ecologică (Științe, clasele primare)</b> .....	51
<b>Abonarea 2009</b> .....	54

### DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
<b>Școli prietenoase pentru copii</b> .....	55

<b>SUMMARY</b> .....	56
----------------------	----



## QUO VADIS?



Vlad POHILĂ

publicist

Acum, lumea întreagă, viața noastră, respectiv limbajul nostru, sînt efectiv invadate de abrevieri, una mai neobișnuită decît alta, dar cu care oamenii se obișnuiesc relativ ușor, punîndu-le fără mari probleme în circulație, în uzul cotidian. În copilăria și adolescența generației mele, cu vreo 30-40 de ani în urmă, numărul abrevierilor utilizate era cu mult mai redus, ele fiind clare și accesibile pentru toți, de la mic la mare: RSSM, URSS, PCUS, CAER (Consiliul de ajutor economic reciproc) etc., provocînd, în genere, asocieri dintre cele mai plăcute. Altfel stăteau lucrurile cu prescurtările din limbi străine. Acestea erau și mai puține în vocabularul oamenilor noștri, generînd, de regulă, senzații nu dintre cele mai agreabile. Numai cît făcea o abreviere ca NATO, cunoscută de unii și în versiunea franceză – OTAN, dar cu nimic mai bună! Căci, în mintea cetățenilor de rînd, NATO-OTAN nu însemna altceva decît agresiune, război, jaf, pîrjol, moarte... ONU era tratat în mod diferențiat: cînd erau votate opțiunile sovietice și/sau ale sateliților URSS, această organizație era cotate bine în mass-media din

## Cine acordă o nouă șansă copiilor noștri?

lumea comunistă. Dacă însă votul ONU nu convenea Kremlinului, atunci presa, radioul și TV se întreceau la proferarea celor mai urîte caracteristici („ONU se află sub papucul imperialismului mondial”, „adoptă rezoluții ce revoltă întreaga lume progresistă” etc.).

Pe acest fundal, UNESCO făcea excepție. Poate pentru că acest organism internațional se ocupa de promovarea culturii și științei, dar și a păcii și înțelegerii între popoare. Dar poate și pentru că își avea/își are sediul în „Orașul Luminilor”, la Paris, și nu peste Ocean, în „patria unchiului Sam”, în nesuferitul cela de New York. Se difuza chiar și o revistă, *Curierul UNESCO* (în limba rusă, desigur), deși, în unele biblioteci sau chioșcuri de presă periodică apăreau, episodic, și exemplare în franceză sau engleză.

UNICEF, altă abreviere, respectiv, altă organizație internațională, a avut pentru noi un destin aparte. Persista impresia că UNICEF era tratată de sovietici cu o anumită prudență. Posibil, din motivul că și sediul ei se afla la New York, dar mai curînd pentru că această instituție avea/are ca obiectiv educația copiilor. Or, la acest capitol, URSS avea niște repere clare: Makarenko, mai tîrziu – Suhomlinski, și nici cea mai generoasă fundație din lume nu avea dreptul să atenteze la principiile sovietice „de formare a omului nou”.

Cîte ceva amintea și la noi de existența UNICEF. Mie personal, mi-au rămas în memorie niște... cărți poștale, foarte simpatice, editate sub egida UNICEF și pe care erau reproduse, de obicei, picturi naive, mai

**O școală prietenoasă copilului** are două caracteristici de bază: **este în căutarea copilului** (identifică copiii excluși cu scopul de a-i integra în procesul de învățare; contribuie la monitorizarea drepturilor și asigurării bunăstării tuturor copiilor din comunitate etc.) și **este centrată pe copil** (acționează întru apărarea intereselor acestuia, ajutîndu-l să-și realizeze la maximum potențialul).

unicef 

exact – lucrările unor copii din diferite țări. Erau niște creații „ocasionale”, de cele mai multe ori legate de Anul Nou sau de 1 iunie – Ziua mondială a ocrotirii copiilor, uneori acestea avînd ca surse de inspirație școala, altele – natura. Cam atît.

Abia după 1991 avea să se afle și la noi mai multe despre UNICEF – abrevierea în engleză pentru *United Nations Children's Emergency Fund*, adică *Fundația Națiunilor Unite pentru ajutorarea copiilor*. Acest organism al ONU, întemeiat în 1946, își are sediul la New York. În 1955, datorită activității prodigioase în domeniul ocrotirii și educației copiilor din familii și din state nevoiașe, este gratificat cu Premiul Nobel pentru pace. Scopul inițial pe care și l-a propus UNICEF consta în ajutorarea copiilor din țările beligerante în al Doilea Război Mondial. Mai târziu, eforturile organizației au fost canalizate pentru ocrotirea și sprijinirea educației copiilor din țările aflate în curs de dezvoltare. De cînd s-a recunoscut că R. Moldova, ca și majoritatea statelor ex-sovietice, face parte din lumea a treia, UNICEF a ajuns și în republica noastră, cu diferite proiecte, programe, sugestii de sprijinire a educației copiilor. Cu totul recent, UNICEF își propune să dezvolte o rețea de școli și sisteme educaționale cu genericul *Școlile prietenoase copilului*.

Am citit proiectul acestei inițiative UNICEF și mi-au reținut atenția mai multe puncte, mai multe idei, proiecte realizabile chiar și la noi. Esențial mi se pare că inițiativa dată vizează copiii, dintr-un motiv sau altul excluși din învățămînt, mizînd atît pe organele de resort (ministere, inspectorate școlare, instituții de învățămînt ca atare), cît și pe familie, pe societatea civilă.

Excluderea din învățămînt a unor potențiali elevi, a unui număr în continuă creștere de copii și adolescenți este, neîndoios, una din fațetele cele mai dramatice ale tranziției noastre de prea lungă durată, a stării de incertitudine care a copleșit societatea moldoveană în ultimele două decenii. Acum, nu se mai face un secret din anumite realități ce apasă societatea noastră: standardul de viață scăzut al unei părți semnificative din populație, emigrarea a sute de mii de cetățeni, respectiv „ciuintirea” familiilor, iar ca rezultat – golirea multor școli, cu precădere a celor din localitățile rurale. Doar pleacă peste hotare sau, pur și simplu, își schimbă locul de muncă și mulți profesori, învățători, iar în familiile unde rămîn fie și fără un părinte copiii „devin liberi” a frecventa ori, mai ales, a nu frecventa școala. Statul, ministerul de resort, alte organizații locale menite să supravegheze și să contribuie la ameliorarea situației din învățămînt „se sufocă”, dau tot mai multe semne de oboseală, adesea arată că nu mai pot găsi soluții salvatoare. Cu adevărat, cine ar putea obliga pe un învățător sau pe o profesoară să se

consacre apostolatului, cînd acestora nu li se asigură nici un salariu decent, nici condiții normale de muncă? Cine i-ar putea obliga pe copiii din familiile fără părinți să frecventeze orele, cînd nici măcar o evidență a acestora nu se poate ține?

În această situație, inițiativa lansată de UNICEF poate avea un rol salvator sau, cel puțin, unul suplimentar, însă de o importanță deosebită în aspirația de a readuce copilul la școală și de a-l educa, a-l instrui, a-l pregăti pentru viață, în condiții net superioare celor existente la ora actuală. Comunitatea moldoveană, în pofida unei izolări specifice acesteia perioade, traversează, în genere, o epocă de încercări și provocări ce caracterizează evoluțiile din Europa, din întreaga lume civilizată. Avantajul inițiativei UNICEF rezidă și în faptul că, ținîndu-se cont de specificul național și local, se lansează o serie de sugestii și acțiuni concrete potrivit standardelor europene ale procesului de educație și instruire. Bunăoară, se are în vedere pericolul răspîndirii și la noi a unor flagele considerate în genere ca niște rele ale „Vestului sălbatic”, ale „Occidentului burghez în putrefacție”, cum ar fi tentația drogurilor, violența și sexualitatea prematură, primejdia infectării de HIV/SIDA, traficul de minori, comercializarea de organe umane etc.

Totuși, deosebit de important mi se pare acea parte a mesajului UNICEF care se conține în genericul inițiativei la care ne referim: *Școli prietenoase copilului*. Din păcate, multe școli au pierdut, în ultimul timp, această calitate definitorie – de a fi prietenoasă cu elevii, de a emana căldură, or, acestea le lipsesc copiilor și adolescenților. Mai mult încă: unii dintre copiii și adolescenții supranumiți „ai străzii” sau „ai mahalalei”, adică dintre cei rămași în afara învățămîntului de stat sau privat, tratează școlile cu dușmănie, găsindu-le ca pe o formă de constrîngere, ca un atentat la „libertatea” lor de a face orice îi duce capul. Nu mai vorbim de alte priorități enunțate în acest program UNICEF, priorități vizînd calitatea învățămîntului, ameliorarea condițiilor de desfășurare a procesului de instruire/educație, punerea accentului pe egalitatea de șanse în competiția nedeclarată a elevilor pentru a obține rezultatele scontate etc. Atragerea prin căldură, printr-o atitudine prietenoasă ar constitui modalitatea cea mai sigură de convingere a copiilor care preferă, deocamdată, strada, mahalaua să-și îndrepte privirile și pașii spre școală. Astfel, UNICEF oferă copiilor, părinților, școlilor, sistemului de învățămînt, întregii comunități din R. Moldova o șansă nouă, poate unică – de redresare a situației dificile, dramatice, tragice chiar ce s-a creat în ultimul timp. Totul depinde cum va fi fructificată această șansă. Să sperăm că această inițiativă de rang european, mondial, își va găsi și la noi ecoul așteptat de toate părțile implicate.

## Implicarea părinților în activitatea școlii

(secvențe din raportul asupra rezultatelor sondajului național,  
realizat printre directori de școli din R. Moldova)

Afirmația precum că orice sistem educațional este incapabil să funcționeze adecvat (dintr-o anumită perspectivă) dacă se confruntă cu indiferența sau cu opoziția părinților a devenit axiomatică. În *Raportul asupra relațiilor dintre școală și familie în țările Comunității Europene* (Macbeth, Al., 1984) sînt expuse 4 motive pentru care școala și familia tind spre o colaborare eficientă: (I) părinții sînt responsabili din punct de vedere juridic de educația copiilor lor; (II) studiile constituie doar un aspect al educației copilului (o bună parte din educație are loc în afara școlii); (III) cercetările scot în evidență influența atitudinii parentale asupra rezultatelor școlare ale copiilor, în special asupra motivației pentru învățare, precum și faptul că unele comportamente ale părinților pot fi favorizate datorită dialogului cu școala; (IV) cei implicați în activitatea instituției școlare (mai ales părinții și profesorii) au dreptul să influențeze gestiunea acesteia.

Obstacolele în relația școală-familie pot fi de ordin comportamental (întîlnite atît printre părinți, cît și printre profesori și administratori școlari) sau de ordin material (necesită resurse materiale și timp). Dificultățile pot rezulta din divergențele privind: (I) responsabilitatea statului și a familiei față de educația copiilor; (II) libertatea de alegere a școlii de către părinți sau unicitatea învățămîntului; (III) impactul mediului familial asupra rezultatelor școlare ale copilului; randamentul pedagogic și obligațiunile parentale; (IV) participarea părinților la procesul decizional și de gestionare al instituției școlare.

În general, relația școală-familie este o problemă ce ține de atitudine; este dificil a le pretinde părinților și profesorilor că această colaborare reprezintă doar un “drept de opțiune”. Informarea și formarea părinților privind școlaritatea copilului presupune cunoașterea de către aceștia a obligațiilor legale, a drepturilor vizînd educația copilului; importanța propriei atitudini față de reușita școlară și socială a copilului; metodele de colaborare cu școala etc. Părinții trebuie formați pentru realizarea, în cooperare cu profesorii, a rolului lor educativ, iar școala urmează să le acorde asistența necesară.

Din perspectivă istorică, educația părinților – și educația (poporului) în general – este necesară atît

pentru creșterea și educarea copiilor, cît și ca o cale de emancipare spirituală și socială, ca un vector al democratizării societății. Relația familie-școală este justificată în măsura în care restabilește încrederea comunității în instituția educațională.

În contextul paradigmei educaționale promovate de *școala prietenoasă copilului* se înscrie și *colaborarea școală-familie*, problematică a cărei studiere a constituit obiectivul principal al sondajului național, realizat printre directori de școli din R. Moldova, în cadrul Proiectului internațional *Sporirea calității și incluziunii educaționale/Advancing Inclusion and Quality in Education* pentru Europa de Sud-Est, coordonat de *Centrul de Politici Educaționale de la Universitatea din Ljubljana* și finanțat de ESP, Institutul pentru o Societate Deschisă Budapesta. În proiect au participat reprezentanți ai 8 țări: Moldova, România, Croația, Macedonia, Serbia, Muntenegru, Bosnia și Herțegovina, Albania. Chestionarul, elaborat și aplicat de IMAS (Institutul de Marketing și Sondaje) din Chișinău, filiala IMAS din România, sub coordonarea unui grup de experți internaționali, a vizat următoarele subiecte-cheie: (1) implicarea părinților în activitatea școlii (gradul de activism în exercitarea drepturilor și onorarea obligațiilor în construirea parteneriatului cu școala, oportunitățile oferite de școală și sprijinul acordat părinților pentru edificarea unui parteneriat funcțional); (2) atitudinea directorilor instituțiilor de învățămînt față de rolul părinților, implicarea acestora în viața școlii.

Eșantionul a fost constituit din directori ai instituțiilor de învățămînt. Dintre aceștia 32,1% au o experiență de 13-25 ani în managementul educațional, 30,7% – de 3-5 ani, 28,4% – de 5-13 ani, iar 8,8% – de peste 25 de ani (media experienței manageriale – 12 ani). În ceea ce privește stagiul de muncă în învățămînt, 65,9% din intervievați activează de peste 25 de ani, 31,8% – de 13-25 de ani și doar 2,4% – de mai puțin de 13 ani (media vechimii de activitate – 29 de ani).

Prezentăm sinteza răspunsurilor la cîțiva itemi relevanți care descriu participarea părinților în viața școlii.

Educația copiilor este scopul comun al școlii și al familiei, realizabil doar printr-o relație de parteneriat,

**O școală prietenoasă copilului promovează participarea copiilor, a familiilor acestora și a comunității la viața școlară; contribuie la consolidarea familiilor în calitate de factor primordial de creștere, educație și îngrijire a copilului.**



prin distribuirea responsabilităților și a funcțiilor între părțile implicate; prin investirea comună a resurselor de timp; prin împărtășirea informațiilor; prin soluționarea în comun a situațiilor problematice etc. Comunicarea școală-familie este unul dintre instrumentele cele mai importante de stabilire și menținere a unui parteneriat eficient.

Cele mai „populare” forme de comunicare cu părinții sînt ședințele, iar cele mai frecvent practicate – vizitele la domiciliu efectuate de profesori și cadrul didactic auxiliar (64,9% – o dată în lună, 26,5% – o dată în semestru). În circa 95% din instituțiile cercetate, ședințe ale părinților cu administrația școlii, cu diriginții și cu profesorii au loc, cel puțin, o dată în semestru; la ele participă între 50%-75% din numărul total de părinți. Ținînd cont de faptul că aproximativ 25% din copii provin din familii în care unul sau ambii părinți sînt plecați la muncă peste hotare ori din familii fără un venit stabil, în care părinții nu reușesc să-și programeze timpul, *această cifră denotă deschiderea părinților pentru dialogul cu școala.*

Pentru a asigura o comunicare constructivă, în 81,4% din școli s-a elaborat o strategie axată pe organizarea adunărilor cu părinții, pe eficientizarea relației profesor-părinte, pe implicarea părinților în organizații obștești. În 39% din răspunsuri se susține că strategiile se bazează pe activități de formare pentru părinți. Lipsa unei strategii de implicare a părinților (18,6% din cazuri) denotă pregătirea insuficientă a directorilor pentru exercitarea funcției de manager, diminuarea importanței acestui aspect în dirijarea instituției.

Datele obținute demonstrează efortul școlilor în a informa părinții despre viața instituției și performanțele copiilor. Tendința de stabilire a unui dialog între școală și familie a fost identificată în baza întrebării: „Cît de des sînt efectuate în școala dvs. sondaje pentru a afla opiniile/atitudinile părinților?”. Periodicitatea utilizării respectivului instrument este următoarea: în 16% din instituții – în fiecare lună, în 48,6% – o dată în semestru, în 21,1% – cel puțin o dată în an. Constatăm deci că acest instrument nu este aplicat doar în 14,3% din școli.

*Concluzionăm că în școli se depune efort pentru a comunica cu părinții, nu doar pentru a-i informa. Cu toate acestea, circuitul informației este preponderent unidirecționată, cu puține oferte de deschidere a părinților pentru dialog la nivelul instituției de învățămînt.*

Crearea unui spectru larg de oportunități de antrenare a părinților în activitățile școlii este un indicator al deschiderii și al profesionalismului angajaților. În opinia managerilor școlari, principalele activități care facilitează implicarea părinților sînt: (I) cele extracurriculare și excursiile, (II) acțiunile legate de îmbunătățirea condițiilor din școală, dotarea cu echipament, (III) adunările părinților pe clase. Activitățile ce vizează dezvoltarea relațiilor elevi-pedagogi și pedagogi-părinți, planul

educațional, dezbaterile sau seminariile, consiliile de părinți nu sînt catalogate drept activități ce ar putea facilita implicarea părinților

Pentru a-i încuraja pe părinții mai pasivi, se recurge la: discuții și negocieri (65,7%); discuții individuale între părinți și administrația școlii (26,7%); antrenarea în proiecte (25,7%) și în activități extracurriculare (21,4%); constituirea de consilii părintești (21%); asistență financiară (20%) etc.

Deși posibilitățile de antrenare a părinților nu sînt valorificate pe deplin, 82,8% din directori fac referire la situații concrete în care a fost realizat cu succes un parteneriat școală-părinți: reparații capitale ale școlilor – 42,1% (în 8,2% din școli acest lucru a fost efectuat prin proiecte implementate de Fondul de Investiții Sociale din Moldova); organizarea unor serbări – 6,4%; gazificarea școlii – 6%; procurarea calculatoarelor – 5,2%; crearea Asociațiilor de părinți – 4,7%.

Necesitatea și importanța sprijinului pe care școala îl poate oferi părinților este indiscutabilă. În cadrul cercetării noastre, managerii școlari au evaluat utilitatea a 6 tipuri de activitate: organizarea de sesiuni care ar ajuta părinții să-i asiste pe copii la teme; oferirea de materiale care ar ajuta părinții să-i asiste pe copii la teme; oferirea de materiale care ar ajuta părinții să monitorizeze efectuarea temelor de către copii; oferirea de informații despre crearea acasă a unui mediu propice învățării; oferirea de consiliere parentală; organizarea grupurilor de suport pentru părinții elevilor cu probleme de comportament etc.

Deși directorii recunosc importanța acțiunilor în sprijinul părinților, periodicitatea desfășurării acestora scoate în evidență existența anumitor dificultăți cu care se confruntă ambele părți. Sprijinul acordat este individualizat: instrumentul și modalitatea de ajutorare sînt selectate în funcție de problema cu care se confruntă copilul sau familia. Astfel, constatăm că familiilor monoparentale și părinților divorțați școala le acordă mai multă atenție, prin aplicarea întregului spectru de servicii de sprijin. Printre priorități se înscriu și familiile violente, care ignoră educația copiilor, ai căror părinți sînt membri ai Consiliilor părintești.

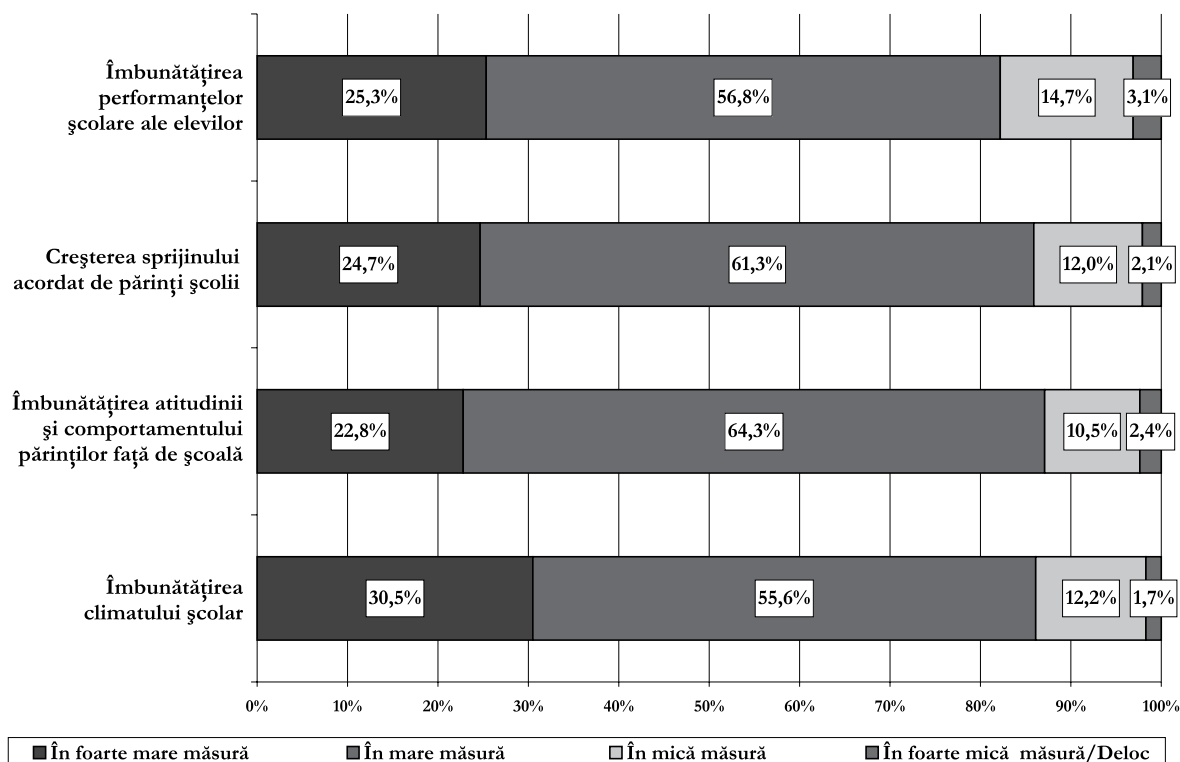
Datele studiului reliefează următorul fapt: categoriile de familii cu care școala stabilește mai greu relații de comunicare beneficiază de mai puțin sprijin.

Atitudinea directorului privind influența părinților asupra procesului educațional și asupra școlii, în general, determină rolul părinților în activitatea acesteia și invers: direcția, calitatea și intensitatea influenței parentale asupra școlii determină și este determinată de modul în care managerul percepe relația școală-familie și importanța rolului părinților în educația și instruirea copiilor.

Directorii sînt conștienți de beneficiile implicării părinților în viața școlii. 87,1% din intervievați consideră

că activismul părinților contribuie „în foarte mare măsură” și „în mare măsură” la îmbunătățirea atitudinii acestora față de școală, 86,1% – condiționează ameliorarea climatului școlar, 86% – determină sporirea sprijinului acordat școlii, 82,1% – contribuie la creșterea performanțelor școlare ale elevilor (*Diagrama 1*). Considerăm că o astfel de percepție a lucrurilor amplifică participarea părinților, duce la crearea de oportunități și acordarea de sprijin multiplu pentru inițiativele părinților. Verificarea respectivei presupuneri a demonstrat că doar 22,6% din directori nu au putut face referire la inițiative concrete din partea părinților privind îmbunătățirea calității educației, ceea ce înseamnă că ei nu resimt influența părinților asupra școlii, or, posibil, acest fapt se manifestă la nivelul clasei și directorul nu este suficient de informat.

*Diagrama 1. Beneficiile implicării părinților în activitatea școlară*



Organigrama funcțională a școlilor, instrumentele de comunicare cu părinții și periodicitatea aplicării acestora scoate în relief informarea insuficientă a directorilor privind inițiativele părinților la nivelul clasei. De regulă, influența părinților la nivelul clasei este mai pregnantă, dar la acest moment ar putea să se refere mai detaliat diriginții. Uneori, directorii doar intuiesc impactul părinților asupra proceselor din clasă, dar nu cunosc în amănunte în ce constă acesta.

Pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor, managerii consideră ca fiind utile „în foarte mare măsură” și „în mare măsură” următoarele activități: informarea părinților despre felul în care să creeze acasă un mediu propice învățării – 88,3%; consilierea părinților – 87,1%; organizarea unor sesiuni pentru a-i ajuta pe părinți să-i asiste pe copii la teme – 79,5%; constituirea unor grupuri de suport pentru părinții elevilor cu probleme comportamentale – 74,7%. „În mică măsură” și „în foarte mică măsură” este considerată eficientă oferirea de materiale care să-i ajute pe părinți să monitorizeze efectuarea temelor de către copii – 28,6%, oferirea de materiale care să-i ajute să-i asiste pe copii la teme – 31,4%. *Putem afirma deci că directorii consideră necesară acordarea de către școală a sprijinului pentru părinți.*

Directorii opinează că cele mai mari obstacole și probleme în comunicarea dintre școală și familie sînt generate de părinți, nu de profesori. Lipsa de timp a părinților constituie, în opinia a 65,2% din directori, cea mai mare barieră în stabilirea unei comunicări eficiente, iar 35,4% consideră că și programul încărcat al profesorilor este un impediment. Urmează lipsa de interes a părinților în a comunica cu școala – 63,3%, față de 11,1% care fac referire și la lipsa de interes a profesorilor. 35,4% din respondenți susțin că părinții nu posedă abilitățile de comunicare necesare pentru un dialog constructiv, față de 7,1% care declară că și profesorii nu au pregătirea corespunzătoare pentru a comunica cu părinții, ceea ce nu duce la situații conflictuale și nici la divergențe între părinți și școală (*Diagrama 2*).



Diagrama 2. Gradul de influență a principalelor obstacole ce intervin în comunicarea eficientă cu părinții

Generalizînd rezultațele acestei analize, putem presupune că directorii sînt tentați să prezinte școala ca pe o instituție ce dorește și face totul pentru a comunica eficient cu părinții. În opinia managerilor, obstacolele în îmbunătățirea comunicării cu părinții țin preponderent de mediul extern al școlii.

În lumea contemporană, *parteneriatul școală-comunitate* reprezintă o condiție indispensabilă pentru asigurarea bunei administrări și funcționării a școlii. Importanța dezvoltării unei relații constructive cu APL este conștientizată de cei mai mulți dintre participanții la sondaj. Această conlucrare este apreciată ca fiind „foarte bună” de 28%, iar 60% din respondenți consideră colaborarea cu Primăria/Consiliul Local drept „bună”. Această stare de lucruri poate fi explicată prin faptul că, de regulă, în majoritatea școlilor, resursele necesare pentru desfășurarea procesului educațional sînt asigurate din bugetul APL. Și doar 12% din intervievați consideră această colaborare drept „proastă”, dat fiind condițiile social-economice de la noi (Diagrama 3).

În concluzie, reiterăm că circa jumătate din directorii participanți la sondaj nu dispun de suficient timp pentru organizarea eficientă a lucrului cu părinții, fiind impuși de diferite circumstanțe să acorde prioritate altor obligațiuni manageriale.

Generalizînd rezultatele acestei analize, putem afirma că directorii sînt tentați să prezinte școala ca pe o instituție ce dorește și face totul pentru a comunica eficient cu părinții.

Problemele enunțate sînt cauzate și de optica deficitară a multor manageri, care consideră că obstacolele în îmbunătățirea comunicării cu părinții țin preponderent de mediul extern al școlii. De aceea, nu manifestă interesul corespunzător pentru eficientizarea comunicării școală-familie. Totuși, directorii apreciază parteneriatul școală-familie ca important pentru asigurarea calității educației, domeniu ce urmează a fi dezvoltat prin acțiuni concrete, care să le permită actorilor educaționali să conștientizeze beneficiile intelectuale și morale ale acestuia pentru copii.

Cele mai frecvente probleme cu privire la participarea părinților în viața școlii semnalate în baza cercetării urmează a fi soluționate cu efortul conjugat al tuturor actorilor educaționali, inclusiv cu suportul managerului:

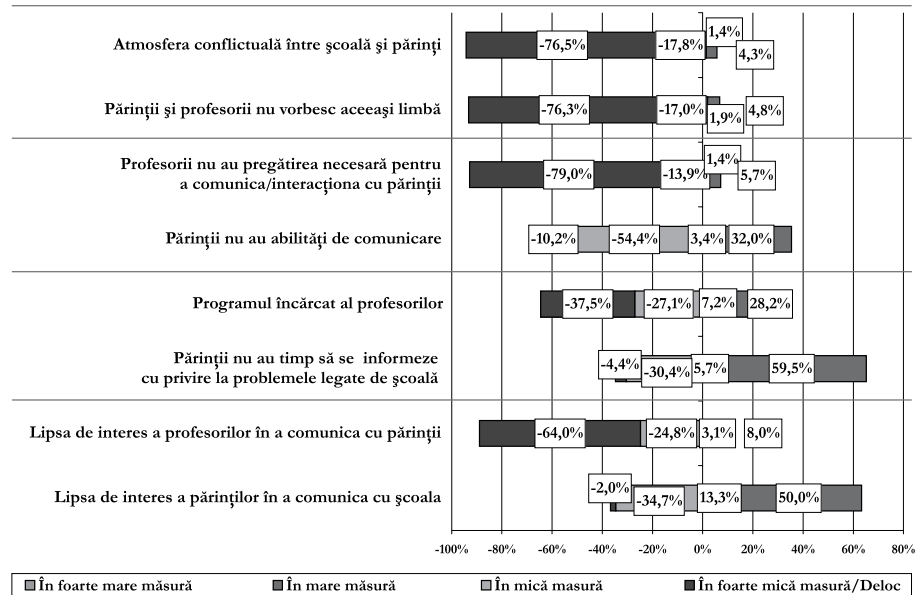
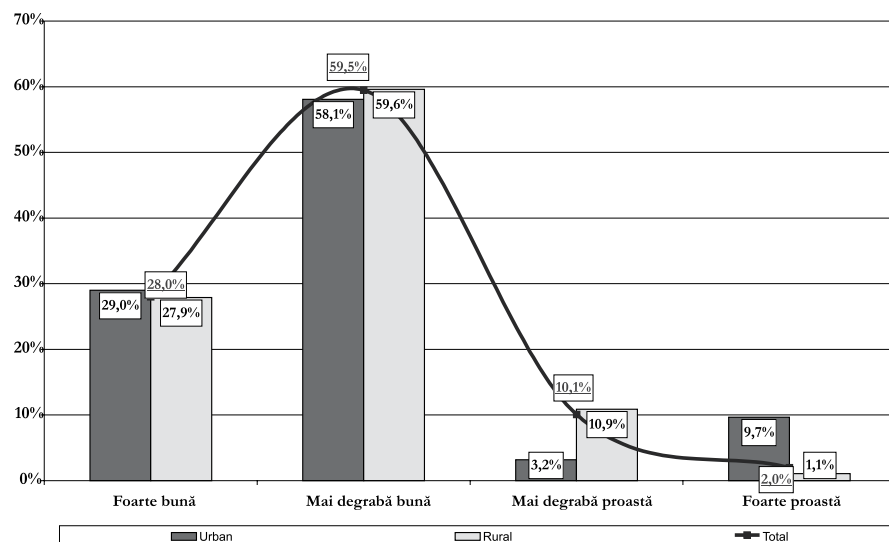


Diagrama 3. Aprecierea colaborării școlii cu Primăria



- depășirea multiplelor bariere existente în funcționarea eficientă a parteneriatului educațional școală-familie, inclusiv a celor cauzate de circumstanțele socioeconomice și culturale ale perioadei de tranziție pe care o parcurge țara;
- repartizarea clară a rolurilor și a responsabilităților între parteneri – școală-familie-copil – și asumarea conștientă și motivată a acestora de fiecare dintre ei;
- asigurarea transparenței în luarea deciziilor, informarea reciprocă și sistematică a partenerilor;
- optimizarea pregătirii profesionale a administrației instituției de învățământ, a profesorilor și a părinților pentru construirea unui parteneriat ce ar contribui la realizarea obiectivelor comune;
- implicarea părinților nu doar în acordare de sprijin material sau în depășirea unor situații critice, dar și în ameliorarea procesului de predare-învățare-evaluare cu multiplele sale aspecte;
- instituirea unor tradiții culturale în colaborarea

școală-familie și stimularea acesteia, inclusiv prin promovarea practicilor de succes și a experiențelor avansate etc.

În vederea depășirii dificultăților și a barierelor de comunicare și colaborare între școală și familie și, implicit, a îmbunătățirii acestui indicator de calitate pentru cultura școlară, organizația finanțatoare va sprijini pe parcursul anului 2009 două activități de bază: organizarea unui sondaj similar printre părinți și desfășurarea unor activități comunitare de cercetare (Action Research). Pentru ultima activitate a fost selectat ca raion-pilot Soroca, în care vor fi derulate programe de sensibilizare a părinților și a altor actori comunitari și de formare a abilităților de comunicare și cooperare întru soluționarea diverselor probleme.

*Echipa de cercetare:*

Viorica GORAȘ-POSTICĂ (coord.),

Valentina CHICU,

Diana CHEIANU,

Rima BEZEDE



Loretta **HANDRABURA**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

În ultimul timp, în mediul didactic se încearcă promovarea cadrului conceptual pentru școlile și sistemele educaționale prietenoase copilului. Printre aspectele esențiale – o școală incluzivă, care asigură o învățare eficientă, oferă un climat sănătos și protector pentru copii, implică activ copiii, familiile și comunitățile – reținem că aceasta trebuie să acorde atenție dimensiunii de gen. Realizarea obiectivului din urmă este posibilă prin: promovarea echității de gen și asigurarea de șanse egale pentru educație și performanțe; eliminarea stereotipurilor de gen; garantarea implementării unor curricula, manuale și procese de predare-învățare nediscriminatorii din perspectiva de gen; promovarea respectului pentru drepturile și demnitatea celorlalți.

Coordonatele enunțate, conștientizate de unii pedagogi, autori de manuale, concepitori de curriculum, necunoscute sau ignorate de alții, se regăsesc și în prevederile

## Se regăsește educația de gen în școala prietenoasă copilului?

juridice, angajamentele asumate de R. Moldova *de iure*, nu și *de facto*, la capitolul educației de gen. Vom aminti de cele mai importante, deoarece ele trebuie cunoscute și aplicate, pe când la etapa actuală se constată un nivel scăzut de informare referitor la:

- CEDAW/*Convenția asupra eliminării tuturor formelor de discriminare față de femei*, în vigoare pentru R.Moldova din 31 iulie 1994, care prevede în partea a III-a, art.10, punctul c) eliminarea oricărei concepții șablon privind rolul bărbatului și al femeii la toate nivelurile și în toate formele de învățământ, prin încurajarea educației mixte și a altor tipuri de educație, care sînt destinate și contribuie la realizarea acestui obiectiv, prin revizuirea curriculei și a programelor școlare și adaptarea corespunzătoare a metodelor pedagogice;
- *Carta Socială Europeană* – revizuită din 03.05.1999, art. 16, 20 și 27;
- *Programele-cadru de acțiuni ale Forumului de la Dakar (2000)*, care stipulează obligațiunile reprezentanților guvernelor de a contribui la realizarea strategiilor complexe menite să asigure egalitatea bărbaților și a femeilor în domeniul educațional, obiective bazate pe recunoașterea necesității de a

schimba atitudinile, sistemul de valori și practicile din domeniu.

Relevante sînt și *Comentariile, Recomandările Comitetului ONU pentru eliminarea discriminării față de femei adresate Guvernului R. Moldova asupra Raportului CEDAW și a CM* din:

- ianie 2000. Comitetul, observînd nivelul înalt de educație și instruire al femeilor, și-a exprimat îngrijorarea față de persistența portretizărilor stereotip ale femeilor și bărbaților în programele de învățămînt și materialele didactice. Comitetul s-a adresat Guvernului R. Moldova cu propunerea: de a realiza reforma programelor de învățămînt; de a revizui manualele școlare pentru a elimina aceste imagini stereotip.
- august 2006, 19. Comitetul îndeamnă Statul-parte să răspîndească informația privind conținutul *Convenției* prin sistemul său educațional, prin generalizarea unei perspective gender în manuale și curriculum, la toate nivelurile, și prin asigurarea instruirii gender pentru profesori în vederea modificării actualelor viziuni stereotipe privind rolurile femeilor și ale bărbaților în familie și societate.

În pofida recomandărilor Comitetului, eforturile depuse se atestă drept insuficiente.

- *Recomandările Comitetului de Miniștri al statelor membre (2007) 13, adoptate la 10 octombrie 2007, despre abordarea integratoare de gen în educație la toate nivelurile sistemului și formarea inițială și continuă a pedagogilor.*
- *Recomandarea CM/Rec (2007) 17 a Comitetului de Miniștri către statele membre privind standardele și mecanismele de asigurare a egalității de gen, adoptată la 21 noiembrie 2007 la ședința miniștrilor adjuncți, B 2, p. 26 iii, vi, p. 82.*

Mai mult ca atît, pentru a se racorda la standardele europene, R. Moldova a elaborat *strategii și politici naționale*, care fac referință și la dimensiunea de gen a educației:

- *Legea cu privire la egalitatea de șanse între femei și bărbați (2006)*, art. 13, care stipulează în punctul 1: instituțiile de învățămînt și educație asigură egalitatea între femei și bărbați: d) prin elaborare de materiale didactice și programe de studii în conformitate cu principiul egalității între femei și bărbați; e) prin includerea educației gender drept parte componentă a sistemului educațional;
- *Strategia Națională „Educația pentru toți” (2004-2015)*;
- *Concepția educației în R. Moldova*;
- *Curriculumul „Dirigenția”*;

- *Planul Național „Promovarea egalității genurilor umane în societate pentru perioada 2006-2009”*, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr. 984 din 25.09.2006, care reprezintă un instrument normativ de implementare a *Legii cu privire la egalitatea de șanse între femei și bărbați* și include obiective, domenii concrete de acțiuni. *Formarea conștiinței de gen a populației* are 2 obiective specifice, dintre care unul se referă la promovarea educației gender în sistemul de învățămînt.

“Itinerarul inițiativ” al pedagogilor în subiectul de gen în educație s-a produs grație primelor școli de vară din R. Moldova (*Educația de gen. Probleme și soluții*, 2002; *Politici educaționale de gen*, 2003), organizate de Centrul de Studii Gender din cadrul UPS *Ion Creangă*, dar și prin intermediul revistei *Studii gender* (2001-2002), studiului preliminar *Egalitate gender și mandatarea femeilor. Obiectivele de dezvoltare ale mileniului* (2003); studiului *Modele și valori de gen în învățămîntul public din R. Moldova* (2005), de D.-O. Ștefănescu, L. Handrabura ș.a., realizat în cadrul Proiectului *Reflectarea dimensiunii de gen în curriculumul școlar și manuale* (2003-2005), la inițiativa și cu susținerea financiară a Fundației SOROS-Moldova, Programului *Echitate Gender & Șanse Egale*, implementat de Centrul Național de Studii și Informare pentru Problemele Femeii.

Educația formală și informală în problematica de gen a studenților și profesorilor a început în anul 2001, prin predarea cursului universitar *Gender și Educație* (cf. *Gender și Educație. Note de curs/Gender-Centru, USM, 2001, 2004*) de V. Bodrug-Lungu la USM.

CE PRO DIDACTICA a introdus, din 2004, modulul educației de gen atît în programul formativ pentru diriginți *Educație pentru toleranță*, Proiectul *Toleranță și Integrare Socială. Informare și formare*, cît și în cel informativ (*Educație pentru toleranță*. Supliment al revistei *Didactica Pro...*, Ch., 2004; *Educație pentru toleranță*. Auxiliar didactic în ajutorul dirigintelui, Ch., 2005). Revista *Didactica Pro...* a susținut demersul Centrului, inserînd, pe parcursul anului 2004, rubrica *Educație de gen*.

Auxiliarul didactic pentru profesori și elevi *Educație pentru echitate de gen și șanse egale*, elaborat de subsemnata și V. Goraș-Postică (Ch., 2007, 160 p.), reprezintă un prim instrument inter- și transdisciplinar adresat școlii și răspunde, parțial, la propunerile și recomandările autorilor studiului *Modele și valori de gen în învățămîntul public din R. Moldova* (Ch., 2005), inclusiv prin cultivarea și promovarea conceptului educației de

**O școală prietenoasă copilului** acordă o atenție deosebită **dimensiunii de gen**, promovînd echitatea de gen, asigurarea de șanse egale pentru educație, respectul pentru drepturile și demnitatea celorlalți; garantînd implementarea unor curricula, manuale și procese de predare-învățare nediscriminatorii din perspectiva de gen.

unicef 

gen în mediul școlar. Îndrumarul examinează problematica în cauză din perspectiva subiectului educației – copilul, cu relevarea identității de gen, propunând abordări diverse, infuzionale și oferind dimensiuni explicite care s-ar preta la orice disciplină școlară, inclusiv la dirigenție, la nivel formal, nonformal, informal.

Demersul documentelor juridice, al lucrărilor amintite și al noilor paradigme care trebuie să se găsească în școala de astăzi este insuficient în situația în care atestăm în curriculumul scris o asimetrie clară de gen. Vizual, lingvistic și ideatic manualele construiesc pe ansamblu o lume preponderent masculină. Prevalează ilustrațiile cu personaje masculine (cf. anexele realizate în urma monitorizării din 2005\* și ilustratele selectate din diferite manuale).

Figura 1. Repartiția pe sexe a persoanelor care apar în cele 5771 de ilustrații inserate în manualele celor 3 arii curriculare

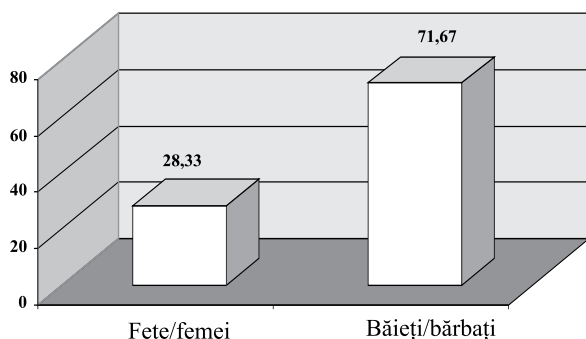
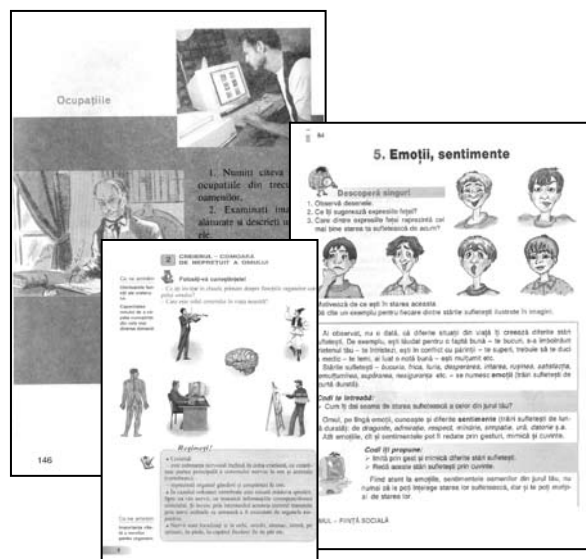
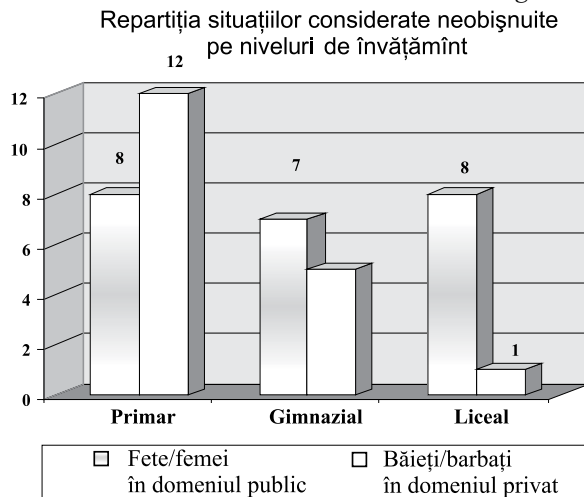


Figura 2. Ilustratele predominant masculine din manualele Educație civică, Matematică și Științe



\* D.-O. Ștefănescu, L. Handrăbura, G. Filip ș.a., *Modele și valori de gen în învățământul public din R. Moldova*, Ch., 2005.

Figura 3.



Situațiile considerate, de obicei, neobișnuite, în care apar fetele/femeile și băbații/băieții, sînt foarte puține. Tradițional, a se citi patriarhal, băbații se asociază cu mediul public, iar fetele – cu cel privat (cf. Figurile 3,4), deși realitățile de astăzi s-au schimbat.

Figura 4.



Atunci cînd apar împreună, fetele și băieții sau copiii și părinții, tendința este de esențializare a diferențelor de gen. Este indusă mai curînd segregarea decît colaborarea de gen (cf. Figura 5). Se promovează, în general, un model static al relațiilor de gen.

În conținutul textelor predomină, de asemenea, personajele masculine (95,04%) spre deosebire de cele feminine (4,96%). Situația se menține atît pentru fiecare ciclu în parte, cît și în interiorul unor arii curriculare. Chiar și la nivel lingvistic, masculinul prevalează în detrimentul femininului în cadrul unor cuvinte-pereche de tip profesor-profesoară, coleg-colegă, bunic-bunică etc.

Există o discrepanță de gen majoră și între modelele de succes incluse, deoarece manualele abundă de băbații

Figura 5. Construcția dihotomică a genului



celebri (în lumea publică). Ceea ce fac femeile, nu fac aproape deloc bărbații, și invers. Se promovează, în special, complementaritatea rolurilor de gen.

Genul este construit și definit cel mai frecvent în *uniformitatea*, nu în *diversitatea* lui. Elevii și elevele beneficiază de o tratare omogenă a genului, află puține lucruri despre alte feluri de feminități și masculinități coexistente, despre problemele specifice celor “altfel” decât ei din punctul de vedere al vârstei, etniei, handicapurilor, mediului de proveniență etc. Mesaje echilibrate, de acceptare a alterității, de tipul celui atestat pe coperta manualului de matematică pentru cl. a IV-a, sînt foarte rare (cf. Figura 6)

Figura 6. Diversitatea de gen



Rezumînd analiza calitativă pe manualele celor trei arii curriculare, deducem că acestea continuă să

fie discriminatorii din perspectiva de gen și puternic stereotipizate.

Referirile la necesitatea pregătirii elevilor în spiritul egalității între sexe și al colaborării complexe, la cea a respectului față de sine și față de altă persoană (în special, programele de educație civică) există, ele însă, de regulă, sînt indirecte. Mențiunile nu sînt explicite și nu vizează problematica de gen. Cel mult, obiectivele invocă aspecte legate de diferențele de sex. Promovarea tacită a unor modele și valori cu un puternic dezechilibru de gen are drept impact conservarea inegalităților și discriminărilor de gen.

Educația pentru problemele de gen nu se profilează ca o preocupare permanentă, chiar dacă curricula la dirigenție prevede subiecte abia la nivel de liceu.

Anumite potențialități de gen există la nivelul unor materiale didactice, dar acestea nu sînt valorificate adecvat datorită lipsei de „conștiință de gen” a cadrelor didactice și de conținut de gen a materialelor. Prin urmare, elevilor nu li se dezvoltă o sensibilitate de gen, nu li se oferă suficiente cunoștințe pentru a aborda problematica vizată corect. Dacă ne referim la nivelul de pregătire, trebuie să recunoaștem că profesorii, plătind și ei tribut culturii patriarhale, propun, în acest sens, un model de educație de tip reactiv.

Mesajul educațional fundamental de gen continuă să fie unul predominant patriarhal: „A fi în rînd cu lumea”, a se înțelege – a asimila obedient, necritic stereotipurile, normele și ideologiile de gen. Or, în noile realități publice și private, unde relațiile și rolurile de gen se revizuiesc, tind spre parteneriat, acest mesaj contravine școlii care se vrea a fi prietenoasă copilului, care își propune să promoveze echitatea de gen și să asigure șanse egale pentru educație și performanțe atît fetelor, cît și băieților.

Pertinente sînt și concluziile din studiul ce vizează școala prietenoasă copilului, la care subscriem și, credem, vor fi luate în considerare de toți actorii educaționali: „Curricula școlară trebuie reactualizată prin abordarea mai atentă a problemelor de gen, prin promovarea în continuare a viziunilor moderne referitoare la rolul femeilor și al bărbaților în istorie, în dezvoltarea economică și socială, în crearea și consolidarea familiei... Situația în acest domeniu ar putea fi îmbunătățită prin actualizarea curriculei din învățămîntul pedagogic mediu de specialitate și cel superior, prin includerea aspectelor de gen în programele de perfecționare și recalificare a cadrelor didactice și managerilor școlari, în programele și practicile de confirmare în funcție și de atestare a învățătorilor și profesorilor.”\*\*

\*\* Sumarul studiului *Educația de bază în R. Moldova din perspectiva școlii prietenoase copilului*, dimensiunea 4: *Egalitatea genurilor*, 2008, p. 7-8.

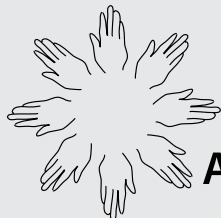
Mariana IANACHEVICI,  
președinte APSCF

Alexandra GRĂJDIANU,

expert în domeniul protecției copiilor cu CES, membru al Grupului de lucru pentru formare, APSCF

Iosif MOLDOVANU,

expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare, APSCF



APSCF

## Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF)

### Programul de formare 2008-2009

Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF) este o rețea de ONG-uri naționale și locale care și-au propus coalizarea în scopul promovării politicilor sociale axate pe copil și familie. Pentru realizarea acestui scop, Alianța urmărește dezvoltarea capacităților ONG-urilor membre și implicarea activă a acestora în implementarea serviciilor și programelor locale destinate copilului și familiei.

Calitatea participării ONG-urilor membre este dictată de capacitățile acestora de a se implica atât în activități de interes local, cât și în acțiuni de rețea. Această muncă solicită nu doar cunoștințe serioase în domeniul pledoariei, ci și capacități de prestare a unor servicii sociale de calitate. În contextul respectiv, APSCF în parteneriat cu *Solidarite Laique*, Franța, și Federația Organizațiilor Neguvernamentale în Protecția Copilului (FONPC), România, în cadrul Programului *PROCOPIIL*, realizat cu suportul Ministerului Afacerilor Externe al Republicii Franceze, și-a propus implementarea unui Program de formare pentru ONG-urile membre.

Respectivul program are drept **obiectiv major** contribuirea la consolidarea capacităților organizațiilor membre pentru participare la elaborarea politicilor publice în domeniul protecției copilului și familiei, oferirea de servicii sociale de calitate, monitorizarea respectării drepturilor copilului, sensibilizarea opiniei publice și a factorilor decizionali în vederea respectării drepturilor copiilor în R. Moldova.

Programul de formare și-a propus ca prioritate trei domenii: prevenirea abuzului și neglijării copilului, dezvoltarea serviciilor sociale adresate copiilor cu CES și

dezvoltarea activităților socioeducative cu copiii, inclusiv animație de timp liber. Având în vedere interesul deosebit al ONG-urilor membre față de cunoașterea drepturilor copilului, s-a decis ca Programul de formare să promoveze un modul transversal cu subiectul *Drepturile Copilului*.

Pentru fiecare domeniu a fost identificat un ONG resursă din rândurile ONG-urilor membre ale APSCF (Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii, Asociația *Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin*, Asociația *Prietenii Copiilor* și Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului). Liderii acestor ONG-uri resursă au creat Grupul de lucru pentru formare (GLF) care, împreună cu partenerii din Franța și România, au elaborat curricula de formare și suporturile de curs.

Interes pentru participare la Programul de formare au manifestat 45 de ONG-uri membre ale APSCF, dintre care doar dosarele a 20 de ONG-uri au corespuns condițiilor. Procesul de selectare a organizațiilor a luat în considerare următoarele criterii: compatibilitatea misiunii și obiectivelor ONG-ului cu prioritățile Programului de formare; experiența în domeniu; capacitatea managerială a organizației; calitatea de membru al Alianței.

Programul de formare vizează dezvoltarea capacităților organizației, și nu a persoanei. Astfel, au fost acceptate în concurs dosare care au demonstrat experiență și prezența echipelor permanent angajate în activitate. Fiecărui ONG i-a fost oferită posibilitatea să aplice concomitent la mai multe module de formare, dacă acesta a dat dovada prezenței resurselor umane necesare, respectiv câte 3 persoane pentru fiecare domeniu de interes.

**O școală prietenoasă copilului** se bazează pe conlucrarea cu întreaga comunitate, stimulând parteneriatele educaționale și colaborând cu alți actanți pentru a asigura respectarea drepturilor copilului.



## Stagiul de formare Drepturile copilului

ONG-urile care și-au propus să promoveze și să protejeze drepturile copilului întâlnesc dificultăți în realizarea acestei misiuni. Motivul de bază ar fi cunoașterea insuficientă a prevederilor *Convenției cu privire la drepturile copilului* (CDC) și a legislației naționale în domeniu. Chiar dacă posedă anumite informații despre Convenție și legile naționale, organizațiile nu cunosc mecanismele de operare cu aceste documente în relația cu autoritățile locale și centrale. În ultimii 10 ani, în procesul de monitorizare a CDC a fost implicat un număr redus de organizații, la fel de reduse au fost și cazurile de raportare a încălcării drepturilor copilului. Copiii angrenați în procesul de raportare la Comitetul ONU pentru Drepturile Copilului de la Geneva menționează că adulții au nevoie de informare și formare în domeniul drepturilor copilului, pentru că de la ei începe încălcarea acestora.

Iată de ce cursul de formare despre Drepturile Copilului a fost conceput să fie de ajutor reprezentanților societății civile din R. Moldova, să contribuie la creșterea nivelului de conștientizare a drepturilor copilului, la identificarea actorilor și factorilor care trebuie implicați în realizarea drepturilor copilului, la o mai bună înțelegere a cauzelor încălcării acestora. Anume buna cunoaștere ajută beneficiarii cursului să perceapă modul în care pot fi aplicate principiile și prevederile CDC în procesul de soluționare a problemelor cu care se confruntă copiii în realizarea drepturilor lor, să se informeze asupra strategiilor pe care le pot folosi în cooperarea cu diverși parteneri locali pentru a se face auziți și a contribui realmente la schimbări.

Drept obiectiv general, organizatorii și-au propus să sporească nivelul de conștientizare a drepturilor copilului și a prevederilor *Convenției Națiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului*.

În acest sens, obiectivele specifice au cuprins mai multe aspecte:

- explicarea noțiunilor fundamentale legate de copil și drepturile acestuia, precum și a principiilor CDC;
- cunoașterea cadrului legal și instituțional național privind drepturile copilului;
- aplicarea principiilor și prevederilor CDC și ale legislației naționale în metodele de lucru utilizate în organizațiile pe care le reprezintă;
- aplicarea instrumentelor de monitorizare a CDC, de lobby și advocacy în domeniul drepturilor copilului;
- raportarea la structurile responsabile de protecția

copilului de nivel național și local a cazurilor de încălcare a CDC și a legislației naționale.

În cadrul stagiului de formare, realizat în perioada 17-20 septembrie a.c., au fost abordate un șir de conținuturi, solicitate chiar de audienții cursului în procesul de pregătire a acestuia. Asemenea subiecte specifice ca cele legate de monitorizarea și raportarea implementării drepturilor copilului, de prevederile Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului asupra procesului de monitorizare și raportare a CDC, de instrumentele și mecanismele care pot fi utilizate în demersul de advocacy a drepturilor copilului, de planificare în baza drepturilor copilului, au trezit interes major și au fost discutate în detalii.

La atelierul de instruire au fost aplicate diverse metode și tehnici: exerciții practice, studii de caz, analize, discuții, comentarii, prezentări etc., fiecare participant beneficiind de un set de materiale, inclusiv:

- *Culegere de acte normative în domeniul protecției drepturilor copilului și familiei* (Parlamentul R. Moldova, Universitatea de Stat din Moldova);
- *Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului și Protocoloalele adiționale*;
- *Observațiile finale ale Comitetului privind Drepturile Copilului*: R. Moldova, CRC/C/15/Add. 192, 4 octombrie 2002;
- *Ghidul formatorului în Drepturile Copilului* (CD);
- *Viața în ochii copiilor*. Raportul Copiilor privind respectarea CRC;
- *Raportul complementar asupra implementării CDC în R. Moldova. Viziunea ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei*;
- *Justiția juvenilă. Ghid pentru adolescenți*;
- *Drepturile Copilului și mass-media*;
- *Strategia Națională și Planul de Acțiune „Educație pentru Toți”*.

Participanții la atelier – 23 de persoane, reprezentanți ai 20 de ONG-uri membre ale APSCF, s-au pronunțat asupra eficienței stagiului și au evaluat atelierul.

Astfel, stagiul de formare pe domeniul Drepturilor Copilului „a răspuns așteptărilor/nevoilor de formare” în 85% din cazuri, a „îmbunătățit cunoștințele privind drepturile copilului și CDC” a 95% din participanți, „a oferit informații privind cadrul legal și instituțional privind drep-

turile copilului în R. Moldova” la 90% din participanți și „a ajutat să înțeleagă sistemul de monitorizare și raportare a implementării CDC” pe 80% din participanți.

Așa cum formatorii sînt piesele cele mai importante într-un asemenea eveniment, participanții la curs au fost solicitați să se pronunțe și asupra calității acestora. În viziunea tuturor audienților, formatorii „au demonstrat cunoașterea domeniului”, iar 95% din ei consideră că formatorii „au prezentat materialul logic”. Toți audienții au fost de acord că formatorii le-a reușit implicarea în procesul de instruire a tuturor participanților, la fel de calitativ fiind și „folosirea eficientă a orelor de lucru”.

În ceea ce privește materialele metodologice/suportul teoretic, 95% din participanți au susținut că acestea „au avut o contribuție importantă la procesul instruirii”, iar 90% – precum că acestea „au fost clare și ușor de înțeles” și toți participanții consideră că materialele „au fost suficiente și au acoperit tematicile stagiului”.

Beneficiarii au mai menționat trei aspecte forte

ale programului stagiului de formare care cuprind, în special, oportunitatea de a realiza schimb de experiențe și opinii asupra subiectelor comune, accesul la diferite materiale de suport și oportunitatea de a exersa metode participative de instruire.

Cunoștințele și abilitățile obținute în cadrul stagiului de formare vor fi utilizate de către beneficiari la „inițierea unor proiecte de advocacy”, în „activități de promovare a drepturilor copilului în cadrul Centrului de Resurse pentru Tineri”, la „campanii de informare în masă a tinerilor, traininguri cu adulții și copiii, actorii comunitari”, în procesul de „dezvoltare a unui parteneriat cu liceul din sat și promovarea drepturilor copilului” etc.

Toți participanții solicită „o continuitate a cursului prin aplicații practice și vizite reciproce la ONG-urile din R. Moldova”, „instruiri locale: seminarii, dezbateri, traininguri împreună cu APL și reprezentanți ai consiliilor raionale”, „organizarea altor seminarii în cadrul cărora să fie împărtășite succesele/însuccesele și experiențele rezultate din cunoștințele dobîndite” etc.

## **Stagiul de formare Servicii sociale pentru copii cu nevoi speciale**

Persoanele cu dizabilități reprezintă în R. Moldova unul din grupurile cele mai vulnerabile și mai excluse din punct de vedere social, situație datorată mai multor factori:

- lipsa cadrului legal adecvat pentru evaluarea copiilor cu CES și incluziunea acestora în sistemul educațional general, lipsa mecanismului eficient de implementare a cadrului legal, ajustat la cerințele legislației internaționale;
- atitudini negative, intoleranță față de diferențe, stereotipuri stigmatizante la nivelul societății;
- condiții ce limitează accesul copiilor cu cerințe educative speciale: lipsa rampelor de acces, a ieșirilor largi, a ascensoarelor, a grupurilor sanitare adaptate; curricula suprasolicitantă;
- număr insuficient de servicii specializate, lipsa cadrelor didactice de sprijin și a personalului calificat în asistența specială a copiilor cu dizabilități: psihologi, logopezi, psihopedagogi, asistenți sociali, psihoterapeuți, kinetoterapeuți, psihoneurologi etc. necesari pentru realizarea educației incluzive;
- nivel insuficient de informare a societății privind problemele cu care se confruntă copiii cu CES;
- utilizarea unei terminologii neadaptate la cerin-

țele europene, ce conține elemente de stigmatizare.

Drept cauză principală însă este considerată sărăcia, care motivează părinții să plaseze copiii cu CES în singurul sistem de protecție socială a persoanelor cu dizabilități – cel rezidențial. Elementul de bază în promovarea unei reforme coerente în domeniul protecției sociale a persoanelor cu dizabilități este dezvoltarea unui sistem diversificat de servicii integrate de asistență socială la nivel de comunitate. Respectiv servicii au menirea să mobilizeze comunitatea în instituirea mecanismelor locale de susținere a persoanelor cu dizabilități în raport cu necesitățile locale și prevenirea plasării acestora în instituții rezidențiale.

Societatea civilă, ONG-urile din domeniu se implică activ în crearea de servicii de asistență și respectare a drepturilor persoanelor cu dizabilități. Dar, întrucît multe din ONG-uri sînt fondate de părinți care au copii cu CES sau sînt plasate în localități rurale și nu au posibilitatea să angajeze specialiști, acestea se confruntă cu dificultăți în buna organizare a serviciului:

- nu cunosc particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES;



- nu cunosc cauzele deficienței și cum să individualizeze intervenția în procesul educațional;
- nu știu cum să diminueze stigmatizarea și izolarea copiilor cu CES, să prevină și să depisteze cazurile de abuz și violență, de încălcare a drepturilor fundamentale ale copilului cu CES.

În acest context, stagiul de formare *Servicii sociale pentru copii cu nevoi speciale* și-a propus să ofere participanților posibilitatea de a analiza unele aspecte conceptuale privind copiii cu cerințe educative speciale și cauzele stigmatizării acestora, de a se familiariza cu legislația internațională și națională, pentru a conștientiza necesitatea acordării de șanse egale copiilor cu cerințe educative speciale și a se implica activ în protecția lor.

APSCF și-a propus să sporească competențele ONG-urilor membre în abordarea holistică a copilului cu cerințe educative speciale și promovarea drepturilor copilului, pentru a fi conștientizate ca norme de gândire și comportament civic și profesionist și a fi respectate de fiecare.

În acest sens, ONG-ul resursă *Femeia și copilul – Protecție și Sprijin* și-a asumat realizarea unor obiective specifice și, prin urmare, la stagiul de formare desfășurat în perioada 29 septembrie-2 octombrie a. c., au fost abordate un șir de conținuturi care au precizat terminologia (*deficiență, incapacitate, dizabilitate, handicap*), au explicat cine este un copil cu CES și care sînt particularitățile de dezvoltare ale copilului cu CES; tipologia și caracteristicile deficiențelor; cauzele apariției frecvente ale „cerințelor educative speciale”; barierele de comunicare cu copiii cu CES și modalitățile de înlăturare a acestora; practicile de comunicare pozitivă și de valorizare în cazul copilului cu CES; drepturile copilului prin prisma cadrului legal (național și internațional), prevederile CDC referitoare la CES, abuzul asupra copilului cu CES; violența și neglijarea, semnele și consecințele lor, tipurile de abuz, violență și neglijare, strategiile de prevenire/ intervenție în cazurile de abuz, violență și neglijare, modalitățile de protecție și sprijin a copilului cu CES; trebuințele umane; piramida lui Maslow; ierarhizarea trebuințelor umane; teoria *Modelul celor 3 creiere* de McLean, Teatrul social *Copilul cu cerințe educative speciale* etc.

Cursul a fost o îmbinare de prezentări teoretice și exerciții practice, discuții și analiză, schimb de experiență, care a oferit participanților posibilitatea de a se documenta în problemele ce țin de copilul cu CES, în scopul prevenirii sau depășirii unor fenomene nedorite, cum ar fi abuzul, neglijarea, stigmatizarea. Participanții au fost solicitați să definească cât mai exact și complex,

în baza propriilor cunoștințe și experiențe, conceptul de *copil cu cerințe educative speciale* și să identifice modalitățile de valorizare a potențialului de care dispune copilul cu CES.

Agenda de lucru a propus organizarea activităților pe module, fapt ce a permis implicarea maximă a grupului, aplicarea eficientă a unor metode interactive, a materialelor suport.

Un concept nou aplicat în procesul de formare lansat de către APSCF a fost învățarea în baza experienței internaționale. Astfel, experții din Franța și România i-au familiarizat pe participanți cu experiența acestor țări privind abordarea copiilor cu CES, serviciile existente, respectarea drepturilor acestora. Experții locali, la rîndul lor, au prezentat situația copiilor cu nevoi speciale din R. Moldova, oportunitățile de creare și dezvoltare a serviciilor corespunzătoare. Participanții au avut posibilitatea să compare, să scoată în evidență punctele forte din practica internațională și să le adapteze la necesitățile locale. În cadrul discuțiilor, audienții și-au expus poziția pe marginea subiectelor abordate, au determinat modalitățile de valorizare a copiilor cu nevoi speciale, parcursul și responsabilitățile pe care trebuie să și le asume ONG-urile locale pentru a răspunde necesităților copiilor din comunitate în scopul diminuării stigmatizării lor.

Cunoașterea în baza experienței individuale le-a permis participanților să genereze idei, să stabilească modalități de evaluare a necesităților, să perceapă problema prin prisma eu-lui propriu și a feedback-ului din partea colegilor, să se implice în activități, atât în aspect cognitiv, cît și emoțional; să experimenteze; să-și dezvolte abilități vizînd oferirea de asistență copiilor cu CES și apărarea drepturilor acestora, angrenarea în activități de lobby și advocacy la nivel comunitar. Prezentarea teoriilor (*Modelul celor 3 creiere*) și a cercetărilor în domeniu i-au ajutat pe audienți să înțeleagă mai bine și mai profund cauzele și mecanismele deficiențelor care declanșează cerințele speciale.

Aceste rezultate au fost obținute în baza colaborării productive între experții străini și experții naționali care au reușit să mențină un viu interes față de procesul de instruire, utilizînd metode și tehnici eficiente, modelînd unele secvențe pe parcurs.

La finele stagiului, participanții au constatat că așteptările lor au fost satisfăcute sub toate aspectele, în special la capitolul cunoaștere, înțelegere și implicare personală (atitudine). În acest context, accentuăm gradul înalt de sensibilizare a participanților pentru problema

copiilor cu CES și de motivare pentru asimilarea de informații utile:

- „Așteptările mele s-au realizat în totalitate: am înțeles terminologia, etiologia deficiențelor, unele mecanisme interne care declanșează deficiența, am asimilat modalități noi de valorizare a copilului cu CES”;
- „Am rămas plăcut surprinsă de aspectele puse în discuție, mai ales de cele vizînd abordarea trebuințelor umane conform piramidei lui Maslow cu referire la nevoile concrete ale persoanelor cu deficiențe.”

Așteptările vizînd formarea de abilități au fost realizate, după părerea audiențelor, parțial, avînd în vedere că unele organizații participante la stagiul sînt la început de activitate în acest domeniu, iar dezvoltarea abilităților este un proces care poate fi atins în timp, în urma acumulării de experiență:

- „Mai am nevoie de formări, ca să-mi perfecționez abilitățile”;

- „La compartimentul tipologia dizabilităților, mai simt nevoia de antrenare pentru identificarea corectă a tipurilor de deficiențe”;
- „Vreau să iau cunoștință de situații concrete de lucru cu acești copii, pentru a le putea soluționa.”

Apreciînd stagiul de formare ca unul reușit, participanții au venit cu cîteva sugestii:

- de a se asigura continuitatea formării prin organizarea de noi cursuri;
- de a se utiliza în viitor materiale audio-vizuale pentru demonstrarea comportamentelor specifice copiilor cu CES din diferite categorii;
- de a organiza vizite la centre cu experiență în domeniul asistenței psihopedagogice și sociale a copilului cu CES;
- de a se prezenta mai multe tehnici și practici pozitive de lucru cu copiii cu CES;
- de a se organiza un schimb de experiență între ONG-urile prezente la instruire.





## ANUL PRO DIDACTICA



### Experimentarea disciplinei opționale *Educație pentru Integrare Europeană* continuă

Cele 7 școli-pilot, incluse în Proiectul sprijinit de Fundația SOROS-Moldova: LT din Mereni, Anenii Noi; LT *Prometeu* din Chișinău; LT *M. Eminescu* din Cahul; LT *M. Eminescu* din Fălești; LT *M. Eliade* din Nisporeni, LT *A. Mateevici* din Șoldănești și LT *Șt. Ciobanu* din Talmază, Ștefan Vodă, experimentează disciplina în clasele de liceu, urmînd un program coordonat de o echipă de experți-formatori ai CE PRO DIDACTICA.

Pe parcursul lunii octombrie, au fost efectuate vizite de monitorizare în toate instituțiile și au fost chestionați toți elevii implicați. Ca rezultat al sintezei răspunsurilor, am constatat că majoritatea elevilor sînt mulțumiți de activitățile de instruire, apreciază materialele folosite drept interesante, utile, accesibile și adecvate ca volum. Printre prioritățile recunoscute, atestăm posibilitatea de a acumula cunoștințe noi, aplicarea unor metode de lucru moderne și a materialelor oferite. De asemenea, elevii ar dori ca la lecții să se accentueze șansele R. Moldova pentru integrarea europeană, problemele economice, sociale etc.

Pe 31 octombrie-1 noiembrie curent, s-a desfășurat al III-lea seminar cu elemente de training pentru profe-

sorii-experimentatori, la care s-au abordat subiecte ce țin de problematica integrării europene a R. Moldova, prezentate de dr. hab., prof. Gr. Vasilescu (USM) și s-au parcurs, în manieră interactivă, conținuturile curriculare preconizate. Cadrele didactice au avut posibilitatea să discute, să efectueze un schimb de experiență relevant pentru dezvoltarea lor personală și profesională. Fiecare unitate de conținut este elaborată, conform unei paradigme aplicative pentru ghidul profesorului și pentru practicumul elevului, de experții-formatori: dr. Lia Scilifos, dr. Rodica Solovei, prof. grad superior Rodica Eșanu și dr. Ruslan Tănasă. Din rapoartele de evaluare a seminarului am desprins concluzii vizavi de oportunitățile apărute pentru oferirea unui feedback constructiv, de atmosfera de lucru care a fost agreabilă și propice pentru manifestarea creativității și inovațiilor.

În vacanța de iarnă profesorii experimentatori vor fi evaluați și certificați pentru prima parte a experimentului, urmînd a fi stabilită strategia demersului pentru semestrul II al anului de studii 2008-2009.

Coordonator: Viorica GORAȘ-POSTICĂ



## Un viitor pentru copiii noștri, un viitor pentru fiecare copil

Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat, la finele lunii noiembrie curent, Conferința de bilanț în cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noștri*. La etapa a II-a, care s-a desfășurat în perioada 2007-2008, Proiectul a fost sprijinit financiar de Fundația SERVICII DE DEZVOLTARE Liechtenstein (LED).

Scopul Proiectului a fost de a contribui la asigurarea unei mai bune integrări sociale și a succesului școlar pentru copiii din familiile dezintegrate, lipsiți de grija părintească.

Conferința a întrunit reprezentanți ai Ministerului Educației și Tineretului, ai Direcțiilor Raionale de Învățământ, Tineret și Sport, ai diverselor organizații internaționale și locale, interesate de problemele copiilor din republică, ai beneficiarilor programelor din proiect, ai formatorilor și mass-media. La activitate a participat președintele Fundației LED Moldova, Pius Frick.

Proiectul a presupus realizarea următoarelor obiective:

- dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiștilor responsabili de sectorul educație și ale directorilor adjuncți pentru educație din școlile a 35 de raioane și 3 municipii din republică;
- perfecționarea abilităților profesionale ale diriginților din școlile UTA Găgăuzia și r. Taraclia, în scopul ghidării copiilor din familii dezintegrate în procesul de inserție socială constructivă a acestora;
- elaborarea materialelor didactice suport în sprijinul activității profesorilor-diriginți;
- diseminarea la nivel național a informației și a materialelor care oglindesc situația copiilor aflați în dificultate.

Rezultatele proiectului se materializă în:

1. Desfășurarea a 38 de seminarii metodice *Recomandări practice de utilizare a ghidului operațional „Învăț să fiu”*, cu participarea a 1301 directori adjuncți pentru educație din școlile republicii.
2. Distribuirea în instituțiile preuniversitare de învățământ a ghidului *Învăț să fiu* (cca 2000 de ex.).
3. Organizarea programului de Burse pentru diriginți cu participarea a 126 de profesori din școlile UTA Găgăuzia și r. Taraclia. Aceștia au beneficiat de un set de carte constituit din ghidul *Învăț să fiu* și auxiliarul didactic *Citind, învăț să fiu*.
4. Oferirea de consultanță metodică școlilor implicate în programul de Burse în cadrul vizitelor de lucru ale formatorilor.
5. Elaborarea, editarea și distribuirea în toate școlile republicii a auxiliarului *Citind, învăț să fiu/Читаю и учусь быть*.
6. Crearea și menținerea unui cadru informațional pentru sprijinirea Proiectului prin intermediul site-ului *Un viitor pentru copiii noștri* ([www.prodactica.md/viitor](http://www.prodactica.md/viitor)) și al revistei *Didactica*



*Pro...* care a publicat numeroase materiale ce au abordat problemele copiilor rămași singuri acasă.

Rezultatele Proiectului *Un viitor pentru copiii noștri* ar putea fi consolidate printr-o serie de activități desfășurate de Ministerul Educației și Tineretului; Direcțiile Raionale de Învățământ, Tineret și Sport; administrația publică locală; licee, școli. Acestea, în viziunea CE PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acțiune larg: de la facilitarea integrării sociale a copiilor din familii dezmembrate la obiective ce ar ține de atitudinea și interesul societății pentru crearea unor condiții reale de inserție a fiecărui copil din republică.

Coordonator: Violeta DUMITRAȘCU



## Servicii la solicitarea beneficiarului

În vacanța de toamnă, la activitățile Programului *Servicii la solicitarea beneficiarului* au participat profesori din mai multe instituții.

- **DGÎTS Chișinău** – *Formarea competențelor de cercetare, dezbateri în cadrul orelor de istorie*

De acest training au beneficiat 18 persoane: profesori, inspectori, metodiști la disciplina *Istorie* din mun. Chișinău. Interesul a fost unul major. Participanții au manifestat un grad sporit de activism, implicându-se prin întrebări, sugestii, comentarii, au subliniat necesitatea de a continua acest curs, propunându-l și altor profesori. Grupul a demonstrat o dinamică pozitivă, o creștere evidentă la nivel de cunoaștere a subiectului, dar și de aplicare a tehnicilor de predare; deschidere pentru schimbare, conlucrare eficientă, disponibilitate de a colabora în perspectivă. Cursul, util profesorilor, poate fi recomandat și altor categorii de beneficiari: studenți, liceeni, cercetători.

- **DGÎTS Soroca** – *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive*

Beneficiari: 48 de cadre didactice – învățători de clasele primare din r. Soroca.

Trainingul a decurs într-o ambianță interactivă cu utilizarea de jocuri didactice, metode și procedee ce au permis activizarea potențialului intelectual și creativ al cursanților.

Diversitatea activităților a facilitat implicarea tuturor participanților, aceștia conștientizând necesitatea schimbării, trecerii de la o *pedagogie bazată pe cunoștințe* la una *bazată pe competențe*. Activitățile au contribuit la dezvoltarea aptitudinilor fiecărui pedagog,

la valorificarea *competențelor de exprimare artistică, de comunicare și relaționare, psihosociale*. S-au trasat și posibilități de formare a *competențelor de management al carierei*.

Impactul trainingului a fost unul benefic, deoarece s-a încercat și s-a realizat modificarea, dezvoltarea și perfecționarea stilului didactic al dascălilor.

- **DGÎTS Ungheni** – *Formarea de competențe prin strategii didactice interactive. Recomandări practice de utilizare a setului didactic „Învăț să fiu”*

La activitate au participat 61 de cadre didactice – învățători de clasele primare, care au manifestat un interes deosebit pentru subiectele abordate, evidențiind nevoia de diversificare a activităților și materialelor pentru implementarea Curriculumului la dirigenție.

Grupul, prezent în aceeași formulă și la alte traininguri organizate de CEPD, cunoștea specificul desfășurării activităților interactive, ceea ce a facilitat mobilizarea și implicarea cursanților, care au manifestat receptivitate, responsabilitate în realizarea sarcinilor propuse din primele clipe. Interacțiunea a fost ușor de construit, grupul fiind dinamic și flexibil, comunicând și interacționând eficient. Participanții au conștientizat că cel mai dificil moment în pașii ce urmează a fi întreprinși este schimbarea atitudinii profesorilor și a diriginților în direcția diversificării metodelor de desfășurare a orelor de dirigenție și a celor la discipline.





• **Gimnaziul Satul Nou, r. Cimișlia – Evaluarea rezultatelor școlare**

De acest training au beneficiat 17 profesori de diverse discipline. La finele activității, cursanții au menționat importanța cunoștințelor obținute și abilităților formate,

inclusiv cele ce țin de domeniul didacticii generale, dar care sînt în corelație cu evaluarea formativă și evaluarea sumativă a cunoștințelor elevilor: operaționalizarea obiectivelor, proiectarea lecțiilor de diferite tipuri. Cursanții s-au implicat activ în discuții, în realizarea sarcinilor din cadrul trainingului și a celor propuse ca temă de casă. Componenta grupului a fost variată (din perspectiva disciplinelor predate), de aceea majoritatea activităților (de elaborare a diverselor tipuri de itemi) au vizat lucrul în grup pe domenii, demonstrînd spirit de colaborare, înțelegere, ajutor reciproc. Participanții, dornici de a-și aprofunda cunoștințele în domeniul didacticii pentru a produce schimbarea în școala modernă, au fost implicați în mai multe programe de perfecționare și dispun de un arsenal bogat de informații pentru implementarea învățămîntului curricular.

Ținem să mulțumim formatorilor care au realizat activitățile sus-menționate: Cristina Beldiga, Tamara Cerbușcă, Angela Grama-Tomiță, Tatiana Iacubișchi, Maria Lungu, Mariana Marin, Livia Marginean, Nina Mîndru, Svetlana Nastas, Oleg Paraschiv, Livia State, Lia Scifos, Tatiana Turchină, Ludmila Șchiopu, Svetlana Șișcanu.

Coordonator: Lilia NAHABA



## AICI ȘI ACUM! OFERTĂ DE FORMARE 2009 PENTRU CADRE DIDACTICE ȘI MANAGERIALE

În anul curent de studii, Vă oferim următoarele servicii de formare, pe baza licenței ser. A MMII nr. 028438 a Camerei de Licențiere a R. Moldova:

- Formare de competențe prin strategii didactice interactive;
- Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional ÎNVĂȚ SĂ FIU);
- Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);
- Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru învățătorii claselor primare);
- O oră pentru lectură (seminar pentru învățătorii claselor primare);
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare la fiecare disciplină;
- Evaluarea continuă la clasă;
- Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;
- Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;
- Management educațional;

- Program pentru psihologi școlari;
- Educație pentru toleranță;
- Educație pentru dezvoltarea comunității;
- Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – *Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друге друга лучше* (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova: (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară) în limbile română și rusă).

Costul pentru fiecare program de formare va fi stabilit în funcție de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanți, locul desfășurării, distanța pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.)

Telefoane de contact: tel.: (+373 22) 54 25 56,  
54 19 94; fax: (+373 22) 54 41 99;  
e-mail: lnahaba@prodidactica.md

Lilia NAHABA,  
Coordonator Program Servicii  
Centrul Educațional PRO DIDACTICA

## INCLUSV EU



Viorica COJOCARU

Centrul de Zi "Speranța"

V-ați întrebat vreodată prin ce se deosebește vârsta unui om de vârsta unei organizații? Deși pentru ambele avansarea în etate aduce cu sine acumularea de experiență, se pare că organizația are, totuși, un avantaj în fața omului: anii acumulați nu o îmbătrânesc, ci dimpotrivă, *o întăresc*.

În această toamnă, Centrul de Zi *Speranța* a împlinit 10 ani de activitate. Pe parcursul unui deceniu, organizația a adus bucurie în casele a sute de oameni. Din multitudinea de fotografii expuse în incinta Centrului cu acest prilej, s-au remarcat cele care au immortalizat lucrările de construcție a edificiului, în special a fundamentului. Un fundament bine pus, așa cum e cel al Centrului, este ca un strop de apă venit la timp pentru o plantă, adică roditor. Anume acest strop de încredere în reușită a generat o ploaie de rezultate (rezultatul fiind întotdeauna de partea celor care cred că *e posibil*).

În prezent, echipa Centrului prestează servicii copiilor și tinerilor cu dizabilități la cel mai înalt nivel, proiectele derulate confirmând acest fapt: cele mai mari fundații europene și companii americane au ales *Speranța* ca partener în efortul de a acorda suport copiilor cu dizabilități din Moldova.

Din start, am dezvoltat un parteneriat eficient cu

## Vârsta care întărește

autoritățile publice centrale și locale. Mai întâi, am pus la dispoziția acestora experiența noastră în domeniul incluziunii persoanelor cu dizabilități, ca ulterior „să dăm” guvernului cei mai buni specialiști din organizație. Acest moment însă ne-a ajutat să creștem, iar dna Lucia Gavri-liță, fondatorul Centrului și actualul consilier principal de stat pe probleme sociale al prim-ministrului, ne servește drept exemplu ca promotor al dezvoltării sistemului de protecție socială, dar și la capitolul lecție de curaj în viață. Specialiștii de la *Speranța* sînt cooptați în grupuri de lucru la Ministerul Educației și Tineretului; Ministerul Protecției Sociale, Familiei și Copilului; Direcția Generală Educație, Tineret și Sport și alte structuri de stat.

Copiii și părinții sînt cei asupra cărora ne-am îndreptat și ne îndreptăm toată atenția, oferindu-le tot ce avem mai bun: servicii de calitate și căldură sufletească. Într-unul din editorialele buletinului *Inclusiv Eu* scriam: „*Cresc copiii noștri, creștem și noi*”. Într-adevăr, am crescut odată cu ei: *am pornit de la prestarea serviciilor de reabilitare și sîntem la treapta realizării incluziunii în școala generală*. Și acum, cînd majoritatea dintre ei vor absolvi clasele gimnaziale (unii au făcut-o deja), ne propunem să le fim alături și pe viitor.

Centrul de Zi *Speranța* tinde să devină un etalon al prestatorului de servicii de calitate și, în același timp, să-și consolideze statutul de centru de resurse pentru organizațiile și instituțiile ce activează în domeniul incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilități. *Speranța* va continua să promoveze incluziunea. Următoarea etapă, la fel de importantă și greu de parcurs, va fi incluziunea în cîmpul muncii. Am inițiat deja primii pași în această direcție – elaborăm un program de profesionalizare, ca mai apoi să asigurăm acces egal pe piața muncii pentru tinerii cu dizabilități.

**O școală prietenoasă copilului este o școală incluzivă**, deoarece respectă diversitatea și asigură accesul egal la educație pentru toți copiii (copii nevoiți să muncească, copii aparținînd unor minorități naționale, copii afectați de HIV/SIDA, copii cu dizabilități etc.); răspunde diversității, făcînd față diferitelor circumstanțe și necesități ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.).

unicef 

\* Această rubrică apare în parteneriat cu Centrul de Zi *Speranța* și cu sprijinul financiar al Hilfswerk, Austria; ERSTE Foundation; Austrian Development Cooperation.



Svetlana CURILOV

Centrul de Zi "Speranța"

Constatarea, abordarea și soluționarea cazului concret al unui copil cu nevoi speciale nu este altceva decât o intervenție specializată. Ca oricare alta, și acest gen de intervenție implică anumiți pași și condiții necesare de asigurat.

#### Care sînt acești pași?

- Identificarea cazului (cu determinarea problemei-cheie);
- evaluarea (examinarea) complexă (cu determinarea *punctelor forte* și a *necesităților*);
- stabilirea serviciilor și a mediului favorabil de creștere și dezvoltare;
- elaborarea *Planului de servicii personalizat (PSP)*;
- elaborarea *Planului de intervenție personalizat* pentru fiecare serviciu/activitate (PIP);
- intervenția propriu-zisă (recuperare/(re)abilitare) prin intermediul anumitor servicii/activități;
- reevaluarea periodică (cu operare de schimbări și recomandări în PSP și PIP, reorientare spre alte medii/servicii);
- monitorizarea continuă a cazului.

#### Care sînt condițiile indispensabile intervenției?

- Ideea comună pentru toți actorii de a ajuta copilul;
- lucrul în echipă;
- crearea unui mediu adecvat (de creștere și dezvoltare, familial, educațional, de re/abilitare).

Și, desigur, **rezultatul așteptat: integrarea socială (sub orice formă și la orice nivel de viață socială).**

Actorii, conduși de ideea comună de a ajuta copilul și familia, care creează mediul/mediile adecvate de creștere și dezvoltare, constituie, de fapt, *echipa de intervenție (EI)*, numită și *echipă multidisciplinară (EM)* sau *echipă pluridisciplinară (EP)*. **Determinarea, implementarea, monitorizarea intervenției este prerogativa unei munci de echipă și în echipă.** Atunci cînd vorbim despre *incluziunea unui copil cu cerințe educative speciale*, vorbim, de fapt, despre o intervenție în creșterea și dezvoltarea acestuia, în vederea integrării lui sociale la nivel de incluziune școlară. Cei cuprinși de această

## Intervenția specializată și echipa de intervenție

idee vor constitui o ECHIPĂ, vor lucra în comun, vor asigura condițiile necesare.

**Ce este o echipă de intervenție în cazul incluziunii școlare?** *Echipa de intervenție* este formată dintr-un grup de profesioniști care conlucrează, proiectează, ia decizii, realizează activități pentru atingerea obiectivelor propuse. Scopul fundamental este respectarea interesului superior al copilului prin toate deciziile luate și activitățile derulate.

#### Cine poate face parte din echipa de intervenție?

Componența acesteia se stabilește în funcție de natura CES ale copilului și de tipul de sprijin solicitat (de ex., părintele și copilul își doresc doar participarea la măsurile extracurriculare sau studierea parțială a anumitor discipline etc.). Membri ai echipei de intervenție pot fi:

- învățătorul/profesorul clasei (educatorul grupei);
- celelalte cadre didactice implicate în procesul de instruire și educație a copilului;
- cadrul didactic de sprijin (CDS), dacă este necesar și prezent în cazul copilului;
- asistentul personal;
- administrația instituției;
- psihologul instituției;
- specialiștii din serviciile de recuperare (în cazul cînd copilul beneficiază de astfel de servicii) sau medicul de familie (medicul curant);
- asistentul social (ori de cîte ori este cazul);
- membru/ii al/ai APL;
- părintele/părinții (tutorele sau persoana care îngrijește);
- copilul (ori de cîte ori este cazul).

*Notă:* Nu există o componență standard pentru o echipă de intervenție.

Numărul și domeniile de activitate ale membrilor depinde de natura cerințelor speciale ale copilului, de dorințele lui și ale familiei lui și, desigur, de posibilitățile instituției de învățămînt de a satisface cerințele copilului. Pe parcursul intervenției, componența echipei poate fi modificată, reieșind din necesitățile și interesele copilului și ale familiei.

*Copilul/elevul cu CES*, persoana pentru care, de fapt, se instituie o EP, face parte din această echipă ca beneficiar de bază, dar și ca participant la propria evaluare și formare (*Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Reningo, Rombnia 2005).

*Familia copilului* reprezintă un partener esențial al echipei, deoarece cunoaște copilul cel mai bine și este în drept să stabilească priorități și obiective în educație pe termen lung. Raporturile dintre ceilalți membri ai



echipei și părinții trebuie să se bazeze pe respect reciproc, empatie și încredere. *EP* urmează să-i ofere familiei posibilitatea de a împărtăși observațiile și sentimentele legate de copil cât mai des cu putință. Obiectivele propuse pot fi realizate doar printr-un dialog constant cu familia.

*Echipe pluridisciplinară* va funcționa optim doar dacă se vor respecta următoarele condiții:

- claritatea obiectivelor urmărite;
- comunicarea eficientă și efectivă (a comunica, a asculta, a evalua);
- participarea activă a tuturor membrilor;
- negocierea soluțiilor optime (respectarea interesului superior al copilului);
- decizii clare, rapide în favoarea copilului;
- rezolvarea creativă a conflictelor apărute;
- proiectarea detaliată a ședințelor;
- informarea reciprocă și circulația informației (despre copil și familie, profesională);
- cultura de grup (ar fi binevenite mese rotunde, astfel ca toți participanții să se simtă importanți).

Pentru îndeplinirea acestor condiții, deopotrivă de importante, este nevoie de organizare, planificare și de asigurarea unui climat favorabil.

Cerințe față de membrii echipei: să-și cunoască rolurile și responsabilitățile; să manifeste conștiinciozitate, punctualitate; să demonstreze o atitudine cooperantă și deschisă; să fie flexibili și empatici; să fie experți în domeniu; să intervină în momente dificile, dar și în acțiuni în care nu *sînt nominalizați*.

Echipe pluridisciplinară se convoacă în componență deplină sau parțială, în funcție de obiectivul și sarcina ședinței (întîlnirii, discuției etc.).

#### **Moderatorul echipei**

Rolul moderadorului nu este de *șef de grup*, ci de persoană care sprijină realizarea obiectivelor propuse (cel mai eficient mod de desemnare a acestuia – prin rotație). Moderadorul poate fi ales pentru o ședință sau pentru o anumită perioadă. Atunci cînd se iau decizii care implică preponderent un specialist concret (de ex., psihologul, la evaluarea inițială sau CDS), este de dorit ca anume acesta să devină moderador.

**Funcțiile moderadorului:** de reglare între obiectivele propuse dezbaterii și “agenda secretă” (așteptările fiecărui participant); de producere (identificarea și formularea soluțiilor); de facilitare (supervizarea discuțiilor și emiterea de întrebări care să genereze răspunsuri la problemă).

#### **Sarcinile moderadorului:**

##### **1. Pregătirea subiectului și a discuției propriu-zise**

Pentru a aduna maximum de informații, moderadorul are nevoie de un plan al discuțiilor în care să formuleze întrebările și să anticipeze răspunsurile.

Pregătirea subiectului: a analiza faptele; a defini problema; a stabili ordinea de zi.

Pregătirea discuției: a motiva participanții pentru

dezbaterea problemei; a delimita „zona de acțiune” (pînă unde se poate merge cu discuția); a stabili obiectivele și a facilita reflecția; a formula întrebări cît mai flexibile.

**2. Pregătirea resurselor materiale** (sală, suporturi informaționale etc.)

#### **Derularea unei ședințe a echipei pluridisciplinare**

**Deschiderea ședinței** prin enunțarea subiectului și a obiectivelor urmărite: a defini clar obiectivele; a respecta competențele participanților; a gestiona corect timpul; a lua în considerare nevoile individuale ale participanților; a motiva participanții pentru analiză; a prezenta situația de rezolvat cît mai atractiv.

**Lansarea discuției** reclamă asigurarea unor condiții care să faciliteze implicarea activă și responsabilă a participanților. Moderadorul trebuie: să intervină cu completări în cadrul analizei în grup; să identifice participanții cei mai deschiși problemei; să distingă între fapte și opinii; să utilizeze întrebări directe; să înregistreze atitudinile cele mai frecvente; să fie sensibil la reacțiile participanților.

**Progresul discuției** depinde de respectarea unor cerințe care vizează modul și stilul de conducere a discuției și identificarea soluțiilor. Moderadorul are în vedere: să evidențieze problema reală; să identifice și să țină cont de “agenda secretă” cu care se prezintă fiecare participant; să facă evaluări permanente și sinteze ale dezbaterilor; să păstreze disciplina grupului; să redefinească subiectul și să redirecționeze discuția; să abordeze problemele și situațiile dificile sau neprevăzute.

**Animarea discuției** este o altă preocupare a moderadorului. Ea cuprinde următoarele acțiuni: a stimula discuția și luarea de atitudini folosind întrebări adecvate; a permite fiecărui participant să-și expună opinia pe marginea subiectului abordat; a facilita înțelegerea punctelor de vedere ale celorlalți membri; a asculta; a reformula; a preciza, a detalia; a rezuma; a respecta toate punctele de vedere, toate ideile emise; a nota, pe tablă sau pe o coală de hîrtie, aspectele cele mai importante; a obține acordul majorității pentru ceea ce se notează; a nu ignora nici o întrebare sau obiecție; a stimula dezbaterile; a calma spiritele; a aplană divergențele.

**Concluziile ședinței** sînt, de asemenea, un punct focal pentru moderador, în plan practic presupunînd respectarea următoarelor etape: fixarea obiectivelor de atins; desemnarea responsabilităților; alegerea mijloacelor; determinarea termenelor de rezolvare; fixarea datei pentru ședința următoare.

#### **Reguli pentru desfășurarea discuțiilor în grup**

*Pentru formarea grupurilor:* invitația de a face parte din grup trebuie să trezească motivația persoanei, fiind formulată într-o manieră distinsă, relevantă; fiecare membru trebuie să aibă o responsabilitate, un rol în grup; responsabilitățile urmează să fie clare, concise și stabilite din start de către toți membrii grupului; alegerea

moderatorului se va efectua în funcție de problema pusă în discuție sau prin rotație; grupul trebuie să dezvolte relații democratice; membrii grupului trebuie să se cunoască și să se accepte reciproc.

*Pentru eficiența activității grupului:* sarcina de lucru (situația-problemă sau conflictul analizat) trebuie expusă clar, laconic și accesibil; grupul trebuie să confirme înțelegerea activității comune; evaluarea continuă și sinteza concluziilor trebuie efectuate la fiecare etapă a discuției; maniera de conducere trebuie să fie democratică și pozitivă.

*Pentru desfășurarea interactivă a discuțiilor:* fiecare participant trebuie să asculte atent punctele de vedere ale colegilor; deciziile urmează a fi negociate; să fie asigurate informațiile necesare și evaluarea permanentă; să fie ascultate și respectate toate punctele de vedere; erorile comise nu trebuie ignorate, ele pot constitui puncte de plecare în argumentare și pot îmbogăți experiența tuturor; exprimarea liberă a punctelor de vedere nu trebuie să lezeze pe nimeni; contraargumentarea și opțiunea pentru soluții optime vor fi realizate în mod obiectiv; fiecare participant are dreptul să-și schimbe opinia; responsabilitatea pentru deciziile luate este împărtășită de toți participanții; discuțiile trebuie inițiate într-o manieră constructivă, pozitivă, chiar atunci când există o opoziție de idei (de ex., ”poate fi adevărat, dar...”, „eu cred că...”, „este interesant, dar...” în loc de „nu este așa”, „nu e adevărat”, „ai greșit”, „nu știi”, „nu sînt de acord”, „să spună altcineva, că tu nu știi”) (*Ghid pentru Cadre didactice de sprijin*, Reningo, România, 2005).

*Notă:* Ședințele EP se convoacă în mod planificat și în regim de urgență, ori de câte ori este nevoie (respectându-se „interesul superior al copilului”).

**Responsabil de caz** poate fi un membru al echipei de intervenție.

Managementul de caz reprezintă o metodă de coordonare a tuturor activităților de asistență desfășurate în interesul copilului cu necesități speciale și al familiei lui conform *Planului de servicii* care cuprinde acțiuni din diverse domenii: medical, educațional, psihosocial. Managerul de caz este profesionistul care îndeplinește toate activitățile specifice de planificare, coordonare și monitorizare în corespundere cu acțiunile de intervenție stabilite.

*Cum se desemnează un responsabil de caz sau un manager de caz?* Acesta este numit în urma evaluării copilului cu CES și a PEI, precum și în urma discuțiilor echipei de intervenție, ținându-se cont de următorii factori:

- gradul de cunoaștere al copilului și familiei;
- gradul de implicare;
- necesitățile primordiale ale copilului (interesele acestuia, activitățile/disciplinele ce prevalează în PEI);

- calitățile profesionale și personale (implicare activă, cunoașterea particularităților copiilor cu CES, aptitudini de consiliere și participare, de intermediere și coordonare).

O persoană poate avea în monitorizare un caz sau mai multe cazuri în funcție de numărul de copii cu CES din instituția dată, de necesități, de numărul membrilor din echipa de intervenție.

#### **Rolurile unui responsabil de caz:**

- de organizare a evaluării, formării și implementării PII;
- de coordonare, conectare, intermediere și facilitare (activități, servicii);
- de colaborare și consiliere;
- de monitorizare a cazului.

Responsabilul de caz este deci un evaluator, facilitator/coordonator și moderator.

#### **Responsabilitățile unui manager de caz (responsabil de caz):**

1. În ceea ce privește **copilul/familia**: evaluarea situației inițiale și curente; scoaterea în evidență a problemelor; identificarea căilor de soluționare; acilitare/suținere; consiliere/coordonare; monitorizare; evaluarea impactului.
2. În ceea ce privește **școala**: moderare și intermediere; consultanță; facilitare/suținere; coordonare/colaborare.
3. În ceea ce privește **comunitatea**: intermediere; consiliere; facilitare/suținere; coordonare/colaborare.

**Principii în managementul de caz:** „totul pentru copil”: axarea pe interesul suprem al copilului; corectitudine; informare adecvată; cooperare și colaborare; copil-problemă-resurse-rezultate; confidențialitate; creativitate și inițiativă; reducerea vulnerabilității, dependenței și marginalizării copilului cu CES.

*Notă:* Să nu confundăm rolul și funcțiile moderatorului de echipă, care conduce ședința/ședințele de echipă și ale managerului de caz/responsabilul de caz, care moderează și monitorizează intervenția propriu-zisă.

Distribuirea clară a rolurilor într-o echipă, profesionalismul specialiștilor încadrați contează mult, dar, credem, nu mai mult decât implicarea activă, responsabilitatea personală și de echipă, receptivitatea la nevoile și prioritățile reale ale copilului și ale familiei.

#### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Cojocar, Șt., *Metode apreciative în asistența socială*, Ed. Polirom, Iași, 2005.
2. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Ed. Polirom, Iași, 2007.
3. Vrasmaș, E.; Nicolae, S.; Oprea, V.; Vrasmaș, T., *Ghid pentru cadre didactice de sprijin*, Reninco, România, 2005.

## Adaptări curriculare în clasa incluzivă



Ana LEAHU

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

Orice clasă incluzivă necesită adaptări curriculare, care vizează atât obiectivele, conținuturile, cât și metodele, formele de desfășurare a procesului de predare-învățare-evaluare. Profesorul – responsabil de planificarea demersului și anticiparea performanțelor elevilor, remodelarea demersului în funcție de rezultatele individuale ale elevilor, antrenarea tuturor elevilor în procesul de învățare-evaluare – va determina din start trebuințele, așteptările și temerile fiecărui elev. Nici

unul dintre ei nu va fi ignorat sau izolat. Copilul cu CES are nevoie de o atenție sporită (nu exagerată!), care va fi materializată prin diversificarea modalităților de implicare în procesul de învățare-evaluare. În fiecare caz în parte, profesorul va selecta din arsenalul de strategii didactice instrumentele corespunzătoare.

Prezentăm câteva sugestii de aplicare adaptată a unor metode didactice. De ex., la etapa *evocare*, va fi folosită tehnica *Asocieri libere*, structura și forma acesteia fiind modificate în funcție de deficiențele elevului.

### Asocieri libere

Categoriile de elevi	Organizarea activității de învățare
Elevi care nu întâmpină dificultăți.	Expun asocierile oral și le scriu pe poster.
Elevi cu deficiențe motorii și motrice (mișcări neîndemnatice), care la scriere au nevoie de un efort și timp suplimentar.	Expun ideile oral, iar profesorul (un coleg de clasă) le notează.
Elevi cu deficiențe de vedere (înțeleg mai greu instrucțiunile verbale).	Li se explică sarcina încă o dată, oferindu-li-se timp pentru gândire. Expun ideile oral, iar profesorul (un coleg de clasă) le notează.
Elevi cu dificultăți de vorbire, comunicare.	Li se prezintă un model: se scrie o asociere la cuvântul-cheie, după care elevul va scrie singur câteva exemple (dacă este în stare, le va citi).
Elevi cu retard în dezvoltare.	Li se distribuie câteva fișe care conțin mai multe cuvinte (în unele cazuri – imagini). Elevii vor alege cuvintele pe care le vor asocia cuvântului-cheie.

În cazul în care copilul cu CES nu manifestă interes, este abătut, i se va propune să relateze unde a auzit sau a văzut cuvântul-cheie analizat și să alcătuiască cu ajutorul lui enunțuri.

La etapa de *realizare a sensului* se poate utiliza tehnica *Predare complementară*. Într-un grup de semeni, elevul cu CES va fi mai sigur pe forțele proprii.

### Predarea complementară

Categoriile de elevi	Organizarea activității de învățare
Elevi care nu întâmpină dificultăți.	Vor asimila informația nouă după următorul algoritm: fiecare membru al grupului, pe rând, îndeplinește rolul profesorului, realizând următoarele sarcini: 1. generalizează cele citite; 2. formulează 2-3 întrebări; 3. oferă explicații pentru momentele neclare; 4. alege persoana care va citi următorul pasaj.
Elevi cu deficiențe motorii și motrice (mișcări neîndemnatice), care la scriere au nevoie de efort și timp suplimentar.	Vor realiza sarcina similar elevilor fără deficiențe. Se va ține cont de comoditatea elevilor în timpul lecturii. Li se va repartiza un volum de informație mai mic.
Elevi cu deficiențe de vedere (înțeleg mai greu instrucțiunile verbale).	Vor asculta colegii și, în final, vor redacta rezumatul textului studiat.
Elevi cu dificultăți de vorbire, comunicare.	Vor prezenta informația însușită sub formă de schemă/desen, utilizând mai multe rechizite (creioane colorate, carioca, riglă etc.).
Elevi cu retard în dezvoltare.	Vor repeta ideile generale formulate de colegi. Li se vor adresa întrebări ce solicită doar reproducerea unor informații din text.

Elevii cu CES ar putea să se confrunte cu anumite impedimente, cauzate de gradul de dificultate sporit al conținutului. În cazul dat, acesta va fi adaptat la nivelul lor de performanță (de ex., se va reduce din volum etc.). Profesorul va acționa în funcție de situație.

Tehnicile utilizate la etapa *reflecție* vor fi adaptate după exemplul celor prezentate anterior.

Evaluarea vizează nu numai randamentul elevului, ci și o anumită competență. Este o fază care permite obținerea informațiilor necesare pentru realizarea diagnosticului și pronosticului activității elevului și a profesorului.

O metodă standardizată pentru evaluarea rezultatelor și a calității procesului de predare-învățare este *Testul docimologic*. Tabelul de mai jos conține câteva sugestii de adaptare a acestuia.

### Testul docimologic

Categoriile de elevi	Organizarea activității
Elevi care nu întâmpină dificultăți.	Vor răspunde, în scris, la itemii propuși în test.
Elevi cu deficiențe motorii și motrice (mișcări neîndeminate), care la scriere au nevoie de efort și timp suplimentar.	Vor răspunde oral la itemii propuși în test sau vor primi un test adaptat, care va cuprinde mai mulți itemi cu alegere binară ori multiplă, elevii urmînd să sublinieze răspunsul corect.
Elevi cu deficiențe de vedere (înțeleg mai greu instrucțiunile verbale).	Li se vor citi itemii, iar elevii vor răspunde oral.
Elevi cu dificultăți de vorbire, comunicare.	Vor răspunde, în scris, la itemii propuși.
Elevi cu retard în dezvoltare.	Li se va propune un test mai simplu, adaptat, care va presupune răspunsuri binare sau multiple, elevul avînd posibilitatea să aleagă răspunsul corect.

Orice lecție se va configura în funcție de necesitățile fiecărui educabil, doar astfel li se vor acorda șanse egale tuturor elevilor. În ceea ce privește performanțele, acestea vor fi obținute numai în cazul cînd obiectivele de realizat se vor suprapune cu așteptările și capacitățile elevului.



Svetlana ȘIȘCANU

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

Elevii din ziua de azi sînt orientați către învățarea vizuală. Imaginile, panourile, proiecțiile și filmele sînt elemente importante ale învățării. Cînd sistemele interactive constituie parte a procesului de învățare, elevii se transformă din observatori pasivi în gînditori activi. Instrumentele vizual-spațiale sînt esențiale pentru procesul de studiu, ele determinîndu-l pe elev să învețe prin exercitarea inteligenței vizual-spațiale. Aceste mijloace sînt de un real ajutor mai ales elevilor cu necesități educative speciale.

În acest context, propun câteva tehnici de lucru cu imaginea, selectate din vastul complex metodologic și

## Tehnici de învățare și relaxare

aplicate la orele de limbă franceză în clasele incluzive. Acestea contribuie la dezvoltarea gîndirii critice, la stimularea creativității, la motivarea elevului de a participa activ la propria devenire.

Demarăm activitatea cu o tehnică mai simplă, care însă poate fi utilizată pe parcursul celor 3 etape ale cadrului *evocare-realizare a sensului-reflecție*, în funcție de obiectivul propus.

### 1. Jurnalul călătoriei

*Obiectivul principal:* dezvoltarea abilităților de comunicare și cooperare.

Clasa este divizată în grupuri a cîte 4-5 elevi, fiecare avînd pe masă 3-5 imagini la aceeași temă (iarna, vacanța etc.). În baza imaginilor sau a fotografiilor (pot fi aduse de participanți), se elaborează un jurnal de călătorie, fiecare dintre ele constituind un punct de reper și marcînd itinerarul efectuat.

*Notă:* Dacă imaginile sînt aduse de copii, este important să urmărim ca și elevul cu CES să aibă una.

Copiii cu deficiențe motrice, pentru care scrierea necesită un efort mult prea mare și de durată, vor par-

ticipa la discuție, colegii urmînd să noteze ideile formulate de ei. Cei cu deficiența de vîz vor avea posibilitatea să studieze imaginile mai mult timp.

**2. Tehnici de lucru cu Banda Desenată (BD)** Cele 4 variante ale acestei tehnici pot fi utilizate la etapa *reflecție*.

#### Varianta I.

**Etape:** explorarea BD cu ajutorul profesorului, care proiectează succesiv grupuri de imagini; elaborarea unui text colectiv în baza BD și scrierea lui pe poster sau pe tablă; rescrierea rezumatului în grupuri de 4-5 elevi, cu interdicția de a utiliza o literă din alfabet. Astfel, fiecare grup „moștenește” una din literele seriei E.S.A.R.T.U.L.I.N.O.

Corecția se face cu întreaga clasă, afișînd posterele pe tablă. Obiectivul vizat: utilizarea sinonimilor și parafrizarea.

Exemplu:

#### Istorie cu „O”

*Un vis frumos. O grotă interesantă, dar pericolul poate surveni în orice moment. Liliicii au pornit la ofensivă, însă nu a fost greu să te descotorosești de ei. Oare ce surpriză mai poate oferi această peșteră? Fuga-i rușinoasă, dar sănătoasă. Vai! Numai nu asta! Un adevărat coșmar!*

#### Istorie fără „O”

*Un vis drăguț. Peștera e plină de mister și primejdii. Liliicii atacă, dar nu e greu de debarasat de ei. Cîte surprize tînuiește această peșteră! Fuga bună salvează situația. Vai! Numai nu asta! Ce năpastă!*

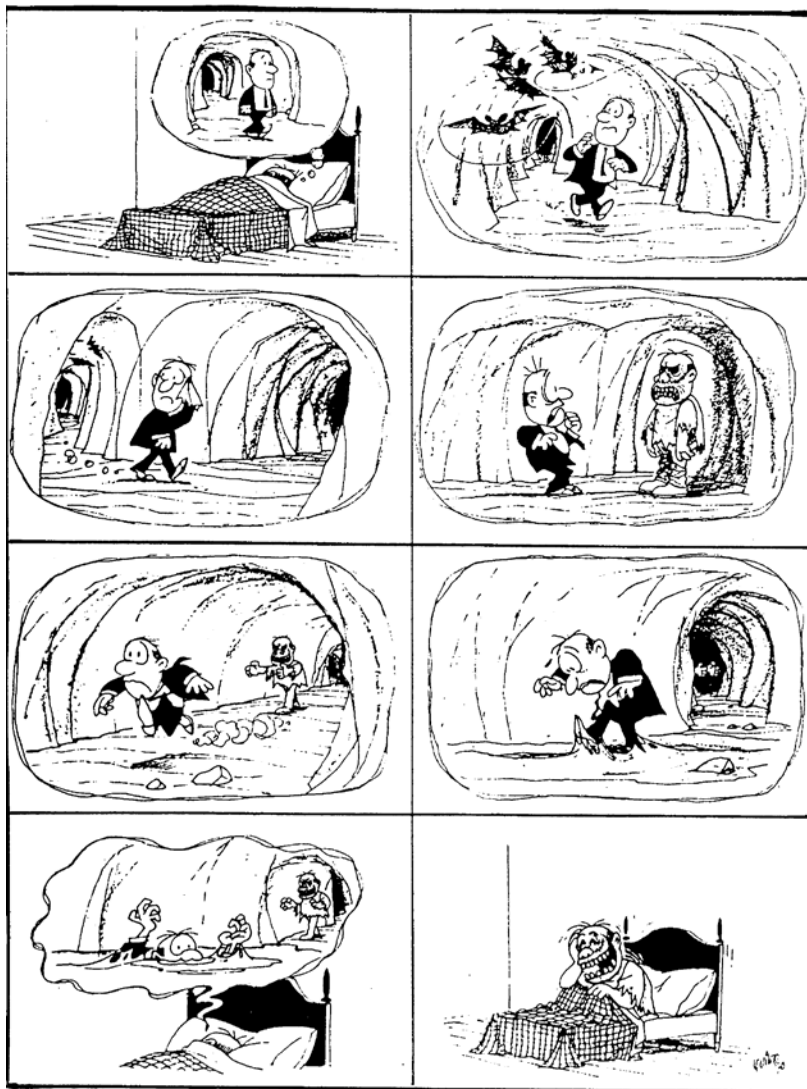
#### Varianta II. Jocul de rol

Aceeași istorie poate fi povestită din perspectiva mai multor autori: I grup – elaborează o istorie din perspectiva lui Lulu; II grup – elaborează o istorie din perspectiva unui Urias; III grup – elaborează aceeași poveste din perspectiva unui romancier sau a unui autor de basme.

*Notă:* Copilului cu nevoi speciale îi recomandăm să-și aleagă grupul unde se simte mai bine și îl încurajăm să lucreze cu dicționarul sau vocabularul. Copiii cu probleme de scriere exprimă ideile oral și colegii le notează.

#### Varianta III. Istoria bliț

Profesorul proiectează succesiv imaginile BD. Fără a avea timp de reflecție, odată cu apariția următoarei



secvențe, elevii completează gîndul colegului precedent cu un enunț, astfel redactînd un text.

*Notă:* Îi propunem copilului cu CES să înceapă povestea, deoarece, nefiind întotdeauna coerent, îi va fi mai ușor să-și exprime gîndurile. Dacă este complexat, îi sugerăm să continue al doilea, cel mult al treilea gînd. În cazul copiilor cu deficiențe de vîz, BD este prezentată într-un format accesibil.

#### Varianta IV. Scrierea ghidată

Profesorul proiectează succesiv imaginile BD. După fiecare imagine, inițiază și ghidează discuția, adresînd întrebări de diferit grad de dificultate. Elevii elaborează și scriu cîte 1-3 enunțuri la fiecare secvență. Înainte de a proiecta următoarea secvență, profesorul roagă elevii să lanseze ipoteze privind ceea ce urmează.

#### Găsește persoanele și obiectele pierdute

Activitatea se desfășoară după următorul algoritm:

- divizarea clasei în perechi și asigurarea acestora cu fotocopii ale imaginilor A și B;

- fără a vedea imaginea colegului, participanții trebuie să-și completeze imaginea cu persoanele și obiectele care lipsesc în baza informației furnizate de coleg;
- în final, coechipierii arată imaginile și le compară;
- profesorul discută câteva minute cu elevii asupra „abaterilor” de la original și ordinii amplasării imaginilor.

*Notă:* Pentru elevii cu deficiențe motrice care întâmpină dificultăți la scriere, recomandăm cea de-a doua imagine, lucrul cu care vizează realizarea acelorași obiective: dezvoltarea abilităților de comunicare, solicitarea informației dorite și oferirea de repere, fără a crea situații frustrante.

### **Imaginea iluzorie**

Lucrul cu imaginea iluzorie are același obiectiv: dezvoltarea atenției și exersarea memoriei reproductive.

Profesorul le adresează elevilor următoarea întrebare: Ce vedeți în imagine? Ulterior, le solicită să realizeze următorii pași: descrieți portretul; alcătuiți portretul moral al acestei persoane; relațați la ce se gîndește această persoană.

Profesorul pune întrebări pînă elevii descoperă și alte imagini ascunse în portret: un cap de lup, o căprioară, un vultur, un șoricel, un melc, un pește, un clown, un călugăr care se roagă, două profiluri feminine.

Inteligența vizuală poate fi predată, însușită și îmbunătățită! Ea poate fi ranforsată și amplificată la orice vîrstă și aproape la orice nivel! Fiecare copil poate fi învățat să vadă mai multe și să devină mai creativ.

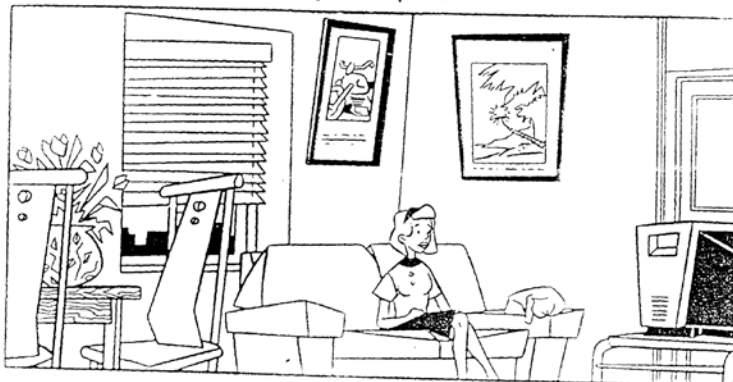
Primul om a imitat imaginea care i se oferea, apoi a dorit să devină el însuși o imagine. De aceea, a „semnat o convenție” între el și un altul, iar din suma semnelor și-a construit ceea ce va defini atît universul, cît și pe el însuși: limbajul. Sperăm ca tehnicile propuse să ne ajute a înțelege acest adevăr și a oferi fiecărui copil, indiferent de capacități, șansa de a învăța interesant și relaxant, de a-și dezvolta capacitățile, de a-și valorifica potențialul și de a investi în propria dezvoltare.

### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Birch, A.; Hayward, Sh., *Diferențe interindividuale*, Ed. Tehnică, Buc., 1999.
2. Caron, J., *Quand revient le septembre*, Montreal, 1997.
3. Cucuș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
4. Lieury, Al.; Fenouillet, F., *Motivation et reussite scolaire*, Ed. Dunod, Paris, 1997.
5. Tardif, J., *Pour un enseignement strategique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montreal, 1992.
6. Vrasmaș, E., *Școala pentru toți*, www.freeschoolclipart.com

### *Première activité*

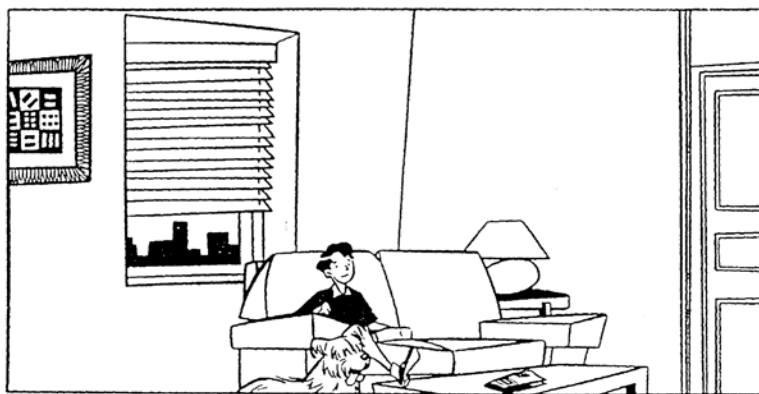
Retrouvez les personnages et les objets manquants.



A

### *Première activité*

Retrouvez les personnages et les objets manquants.



B





Adrian GHICOV

Ministerul Educației și Tineretului

## Corelarea în rețea ca premisă a învățării performante

În perspectiva determinării fenomenului pedagogic al învățării performante, apelul și semnificația pedagogică a lui *a învăța făcînd, construind* își dovedește funcția regulativă în materie de educație și confirmă ideea necesității orientării școlii spre formarea eficientă ca obiectiv major, de acest drept beneficiind toți sau majoritatea elevilor. În acest sens, urmează să se ia în considerare, în perfectă cunoștință de cauză, un șir de acțiuni pedagogice absolut necesare, a căror aplicare își demonstrează pertinenta în activitatea educațională.

Învățarea prin corelare este una de impact formativ, indicînd faptul că rețelele de informații se construiesc și acest lucru se face pe etape. Psihologul D. Dorner a demonstrat ce consecințe grave pot apărea atunci cînd sînt aplicate doar strategii liniare de rezolvare. O gîndire monocausală este dăunătoare. E nevoie de promovarea unei inteligențe operative, adică a capacității de a alege cînd trebuie de acționat și cînd – de cercetat, de gîndit. Trebuie să învățăm a gîndi în sisteme. Prin sisteme complexe pot fi realizate mult mai multe lucruri [1, p.174].

În zona centrală a corelării se plasează **vizualizarea imaginativă**, termenul *imaginație* desemnînd cel puțin 4 întrebări. În primul rînd, evocarea unor lucruri absente, dar existînd altundeva, fără ca această evocare să implice confuzia dintre lucrul absent și lucrurile prezente *aici* și *acum*. Același termen desemnează portretele, tablourile, desenele, diagramele înzestrate cu o existență fizică proprie, dar a căror funcție este „de a ține locul”

lucrurilor pe care le prezintă [2, p. 201].

Abordînd problematica imaginarului, G. Durand afirmă că vizualizarea imaginativă este, prin ea însăși, purtătoarea unui sens ce nu trebuie căutat în afara semnificației. **Rețeaua** pe care o constituie imaginea nu e niciodată un semn ales arbitrar, ci e întotdeauna motivată intrinsec. Imaginea este, de fapt, un simbol, un organizator dinamic, forța dinamică ce „deformează” copiile pragmatice [3, p. 34]. Imaginația este perceperea, vederea bruscă a unei noi pertinente predicative, adică un mod de a construi pertinente în nonpertinență.

Vizualizarea imaginativă, afirmă Șt. Popenici, are un rol primordial în formarea identității elevului și poartă un caracter definitoriu, actuala semnificație a termenului venind încă din antichitate, din latinescul *imaginatio*, echivalent cu varianta greacă *phantasia* [4, p. 16]. În cultura occidentală, imaginația apare ca un concept de o extrem de largă sferă conotativă, deoarece este percepută ca sursă primară a gîndirii și originalității, termenul plasîndu-se în șirul conceptelor-cheie ale culturii europene [Ibidem, p. 17].

Încă prin 1953, Annis Flew identifică 3 sensuri distincte ale imaginației: a avea o imaginație mentală; a gîndi (a fabula); a presupune. O astfel de interpretare relevă faptul că imaginația este corelată conceptual cu gîndirea creativă, originalitatea, intuiția. Iar în anul 1979, Anthony Flew definește imaginația în felul următor: formă de activitate distinctă de procesele cognitive, o ordonare liberă, creatoare a conținuturilor mentale. Urmînd logica analizelor, Șt. Popenici afirmă că imaginația realizează legătura conștientă și coerentă între așteptările elevului, orientate spre viitor, și inițiativele din prezent; ea facilitează transformarea necunoscutului în cunoscut.

Refuzul imaginarului structural, mai mult sau mai puțin evident exprimat, nu este o direcție productivă pentru atingerea scopurilor educației. Imaginația, ca

atare, realizează unul dintre cele mai importante lucruri pe care le presupune procesul educativ, afirmă Șt. Popenici, umplînd spațiul gol dintre noi și realitate [Ibidem, p. 30].

**Imaginația structurală** este capacitatea elevului de a produce imagini, este procesul de combinare și recombinație a datelor din experiența anterioară în vederea dobîndirii unor imagini noi, fără un corespondent în realitate sau în experiența personală; imaginația este procesul de creare a noului în formă structurală [5, p. 490]. Tipurile de acțiune implicate în imaginația structurală presupun: (a) combinarea, recombinația, crearea informațiilor; (b) forma rezultativă; (c) obținerea noului; (d) sensul forme rezultativă: noul obținut poate fi nou atît pentru elev, cît și pentru ceilalți. Imaginația „se joacă” liber cu realitatea, dar nu o abandonează total. Ea își ia propriile distanțe față de semnificațiile uzuale pe care le acordăm realității, descoperind posibilități necunoscute. Și, prin toate acestea, ea devine unul dintre mecanismele indispensabile ale învățării elevului. Imaginația structurală este un mecanism nu doar necesar, ci absolut oportun pentru viața, cunoașterea și activitatea elevului, deoarece, prin ea, acesta proiectează, prefigurează produsul activității înainte de realizarea lui efectivă, concretă, ea permite elaborarea unor rețele prealabile în mersul firesc al rezolvării problemelor. Această imaginație trebuie cultivată nu ca un scop în sine, ci pentru a ieși din barierele care limitează experiența și cunoașterea elevului, pentru a-i amplifica puterile cognitive și experiențele [Apud 5, p. 497].

Interesul pedagogiei pentru învățarea prin corelare este de dată relativ recentă. Evoluția societății industriale, dezvoltarea concurenței, precipitarea transformărilor sociale au impus modul corelativ ca fiind esențial în adaptarea la exigențele contemporane. Modalitatea cea mai profundă și mai nobilă de fructificare a combustiei umane este imaginația structurală, prin care elevul are acces la 4 tipuri de libertăți: de studiu, de cercetare, de exprimare și de a fi el însuși [6, p. 26]. Iar în contextul dat, cu o deosebită putere se impune valorificarea inteligenței elevilor în baza unei diversități de *informație*, care este o forță a învățării. Elevul este permanent bombardat de stimuli ce conțin o mare încărcătură informațională și are nevoie de informații ca de aer; el se „hrănește” cu informații, de aceea ordonarea în rețea devine prioritară [Apud 5, p. 27].

În fața oricărei informații, ca punere în ordine a lucrurilor, trebuie făcut un pas înapoi pentru a lăsa să se structureze cîmpul informațional, să se constituie ca o realitate propriu-zisă și ca o realitate a cunoașterii. Elevul achiziționează, culege, prelucrează, extrage, prelevează, decelează, produce ori consumă informații, el obține informații referitoare la sine și la ceilalți,

la obiecte, stări, evenimente, fenomene și situații, iar căutarea acestora îi reprezintă nevoia, *devenită intelectualmente necesitate* și care este mobilizată concret ca scop generic. Producția și consumul informației în general au o motivație foarte solidă, afirmă Șt. Vlăduțescu, deoarece informația este indisolubil legată de elevul cunoscător, care o creează ca o cunoaștere, care o configurează gnoseologic [7, p.27]. Un om informat este un om puternic, iar o societate informată este o societate liberă și deschisă. Demersul cognitiv prin care se corelează informația sau elementele noi de cunoaștere este un act de cunoaștere prin care, ordonînd semnificațiile, se introduce un sens specific. Astfel, operațiile tehnologice în raport cu o informație presupun un proces segregativ-sintetic, afirmă Șt. Vlăduțescu, una din operații fiind *retelizarea*, care se întemeiază pe legătura ce se creează în procesare, între ceea ce tinde să se structureze ca informație și ceea ce tinde să destructureze imaginea informațională, să facă din ea ceva cunoscut [Apud 7, p. 127]. Randamentul acestei operații depinde de sensibilitatea schemelor cognitive și a informațiilor din sistemul de așteptări și prezențe ale elevului. Dacă volumul de semnificații este mare în raport cu capacitatea de corelare a elevului, are loc o selecție deformatoare. Este ca și cum o cantitate mare de semnificații s-ar „turna” într-un vas mic și nu se poate spune exact dacă esențialul nu rămîne „în afara vasului”. A doua operație este *identificarea*, ce are ca esență introducerea semnificațiilor într-un sistem de raportare la un model stocat ori la niște criterii din componența sarcinii de exploatare. Cînd are loc rezonanța materialului structurat cu criteriile de testare din grila informațională, sistemul cognitiv ia decizia „identificat”. Următoarea treaptă este *interpretarea*, cînd are loc transformarea stării de cunoaștere și ordonare a semnificațiilor la un nivel mai înalt.

Gnosi-informația reprezintă o resursă, o energie și elevul care o poate structura inteligent devine mai puternic, mai productiv. În timp ce informațiile parcurse și învățarea exterioară rezultată sînt realități evidente ale simțului comun, latura formațională a intelectului uman rămîne a fi o taină. Și atîta timp cît rezultatele școlare sînt considerate satisfăcătoare, nu există teme pentru abordări mai îndrăznețe, pentru căutarea unor noi soluții [8, p. 24]. Dar, cu toată importanța lor, informațiile nu spun, prin ele însele, ceea ce urmează a se modela sub raport intelectual din îmbinarea respectivă. Pasul următor este construcția, precizarea modului în care fiecare capacitate intelectuală urmează să se formeze și apoi să participe la însușirea informațiilor în calitate de cadru logic și operațional, în calitate nu numai de produs al învățării, ci și de instrument al ei [8, p. 27].

*Coordonata pragmatică* a informației reflectă însemnătatea ei din punctul de vedere al practicii,



deoarece nu există informație neutră în raport cu criteriile practicii existențiale. Viața face din orice cunoaștere despre ceva un lucru practic, prin importanța pe care i-o alocă. Din aceste considerente, calitatea pragmatică a unei informații implică valorificarea ei educațională în contextul sarcinilor, intereselor, intențiilor elevului. În funcție de motivația, așteptările și prezențele sale cognitiv-practice, elevul manifestă o selectivitate mai mare ori mai mică a informației [8, p. 160]. În felul acesta, valoarea pragmatică a informației este indicatorul prin care se măsoară efectul ei asupra elevului și asupra acțiunilor sale. *Pentru fiecare informație există o așteptare și un rezultat.* Ținând cont de faptul că informațiile se integrează într-o bază de cunoștințe și sînt utilizate în atingerea unor scopuri, constatăm că principala valoare a informației este cea de utilizare în atingerea unor scopuri, iar corelarea, ordinea și semnificația i se subsumează.

Prin urmare, pornind de la ideea că elevul viitorului va fi un explorator – iar pentru aceasta el trebuie învățat să coreleze liber fenomenele realității – este necesar a-l forma să „îndrăznească” structural și să valorifice noi modalități de a vedea lumea.

Actualmente, școala trebuie să *reconsider* locul elevului în procesul cunoașterii și să-i atribuie un rol activ în identificarea, formarea și rezolvarea unor multiple probleme, printre care și cea a limbajului. Dezvoltarea competenței de limbaj presupune, în accepția lui C. Moise: *îmbogățirea și nuanțarea limbajului* prin lecturi organizate și variate; *cultivarea preciziei limbajului* aflat sub aspect formal (pronunțarea corectă), cât și sub aspectul conținutului (înțelegerea și utilizarea propriei fiecărui cuvînt); *formarea capacității de adaptare a limbajului* la fiecare domeniu al cunoașterii și comunicării (matematică, literatură, chimie etc.) și la interlocutor; *cultivarea atitudinii critice* față de propriul limbaj și față de limbajul celorlalți, ca element motivațional pentru perfecționarea propriei capacități de comunicare [Apud 9, p. 57].

Vorbind despre comprehensiunea textului, P. Cornea afirmă că operația de corelare se situează la nivelul aplicării textului, echivalentă, în bună parte, cu exegeza (interpretarea, comentarea, explicarea textului). Această idee este foarte relevantă pentru educația lingvistică a elevilor, deoarece activitatea respectivă se bazează pe acțiuni repetate și atente, încercînd să se elibereze de orice influență conjuncturală de moment; tînde să respecte cu maximă fidelitate particularitățile și instrucțiunile textului, spre a identifica în mod concludent „ce” spune și „ce vrea să spună”, se desfășoară sub controlul unui context secundar, adoptat în mod explicit, deci al unor criterii de validitate. Interpretarea nu poate lipsi din studiul corelării. În schimb asimilarea depășește modelul propriu-zis al lecturii, ca activitate separată. Ea

aparține problematicii receptării, întrucît nu accentuează asupra textului (a ceea ce conține și operează), ci asupra modului de a-l utiliza [10, p. 125]. De altfel, cercetătorul amintește că prețul lecturii rezidă adesea nu atît în cunoștințele acumulate ori în dezlegarea enigmei, cît în experiența corelării. Oricît de relevante și de substanțiale ar fi concluziile trase la capăt, ele contează totuși mai puțin decît *potențarea activității spirituale* pe care o trăiește elevul [Ibidem, p. 148].

Practicile educaționale conturează cîteva posibilități de imaginație structurală: sub formă de *arbore de derivare*, de *șesătură/urzeală în colțuri*. Aceste relații pot fi reprezentate prin linii care se intersectează, rezultînd țesătura posibilă a legăturilor. Respectiva reprezentare se realizează după ce se analizează cîmpul de informații, criteriile posibile. În felul acesta, reprezentarea corelării în rețea ca premisă a învățării performante devine o bază solidă pentru experiențele cognitive și reflexive ale elevilor, prin oferirea posibilităților de construire a propriei cunoașteri. Materialul este ordonat prin identificarea punctelor lui centrale, prin extragerea esențialului, prin găsirea de asociații. De asemenea, apare prilejul organizării în rețele a ideilor, prin structurarea argumentelor și antrenarea cogniției operative. Această modalitate oferă reperul esențial în înțelegerea complexității fenomenului studiat.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă*, Institutul European, Iași, 2001.
2. Ricoeur, P., *De la text la acțiune. Eseuri de hermeneutică II*, Ed. Echinoc, Cluj, 1999.
3. Durand, G., *Structurile antropologice ale imaginarului*, Ed. Univers, Buc., 1977.
4. Popenici, Șt., *Pedagogia alternativă. Imaginarul educațional*, Ed. Polirom, Iași, 2001.
5. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
6. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Ed. Augusta, Timișoara, 1999.
7. Vlăduțescu, Șt., *Informația de la teorie către știință. Propedeutică la o știință a informației*, EDP, Buc., 2002.
8. Radu, I., *Inteligența ca aptitudine generală. În Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Buc., 1991.
9. Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Ed. Polirom, Iași, 2002.
10. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Polirom, Iași, 1998.

*Recenzenți:*

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO  
dr. conf. Mihai ȘLEAHTIȚCHI

Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

Fiecare persoană este o entitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat în scopul valorificării calităților sale. În procesul dezvoltării științei și practicii didactice se remarcă tendința de a concorda obiectivele instruirii cu potențialitățile, trebuințele și preferințele elevilor. Această tendință își găsește reflectare în teoriile legate de conceptul pedagogic *diferențiere și individualizare*. Diferențierea reprezintă unul din factorii determinanți ai democratizării și eficientizării procesului de învățămînt. În lucrarea *Didactica magna* (1637), marele pedagog Comenius vorbea despre necesitatea de a-i învăța pe toți totul, aplicînd metode de instruire diferențiată, adaptate la specificul personalității fiecărui educabil. R. Gardner (2004) a explicat de ce există stiluri de învățare diferite, de ce este nevoie de influențe educative diferențiate și individualizate prin „teoria inteligențelor multiple”.

Tratarea diferențiată a subiecților învățării a frământat continuu cercetătorii din domeniul psihopedagogiei, dar modalitățile de abordare și fundamentare a conținutului dat au variat. G. Dorofeev definește diferențierea ca fiind „un set de demersuri educaționale care oferă elevilor posibilitatea să se adapteze în condiții diverse de învățare și să se orienteze spre direcții ce corespund într-o măsură mai mare capacităților lor” (6, p. 90). În opinia lui R. Vincler, diferențierea însumează „un spectru de acțiuni organizatorice și instructive care satisfac atît interesele și aptitudinile celui ce învață, cît și cerințele societății”. S. Stanciu semnalează unele deosebiri între diferențierea instruirii și instruirea diferențiată. Acest cuplu de noțiuni traduce două orientări nicidecum opuse, ci complementare, care guvernează proiectarea activității de predare-învățare. *Diferențierea instruirii* este o sarcină a instituției de învățămînt, a conectorilor de programe, manuale etc., iar *instruirea diferențiată* ține de competența profesorului practician. Cele două demersuri trebuie să se desfășoare simultan, aflîndu-se într-un raport de interferență (4, p. 116).

## Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului

Diferențierea instruirii valorifică două perspective de abordare a activității didactice/educative dezvoltate la nivelul evaluării formative: perspectiva comportamentală centrată asupra performanțelor și perspectiva cognitivă, orientată asupra competențelor (1, p. 216).

Individualitatea dezlănțuie totdeauna potențialități, fapt care îi atribuie unei persoane pecetea ei proprie și face din ea o ființă deosebită de altele. Individualitatea se bazează pe energia și calitatea dispozițiilor și a capacităților, este rezultatul calităților înnăscute și dobîndite. De aceea, sarcina principală a instituției de învățămînt și a educatorului constă nu doar în a determina/identifica particularitățile individuale ale persoanei, dar și în a contribui la dezvoltarea lor.

Individualitatea este specifică acelei persoane care deține realmente anumite pîrghii și le utilizează reușit în activitate, comunicare, relații. Din acest punct de vedere, trebuie să ajutăm copilul să devină un subiect autentic al vieții școlare, să creăm condiții propice formării experienței proprii. Realizarea corelației dintre subiecții acțiunii educaționale trebuie să fie un deziderat major al educatorului. În acest sens, elevul trebuie să învețe și să se educe, avînd dreptul de a alege, de a se implica activ în realizarea strategiei didactice. Fără alegere este imposibilă evoluția individualității, asumarea ipostazei de subiect al acțiunii educaționale, autoactualizarea capacităților.

Activitatea individuală și colectivă contribuie la identificarea și dezvoltarea particularităților individuale și a unicității grupului de învățare. Datorită creativității,

Daniela **PASCARU**

Universitatea de Stat din Moldova, doctorandă

elevul își descoperă capacitățile, cunoaște părțile forte ale personalității sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, ceea ce stimulează elevul să tindă spre autoperfecționare și edificarea eu-lui.

Pentru a realiza cele relatate mai sus, este important să renunțăm la paradigma sociocentrismului și la stilul autoritar, să îmbogățim activitatea didactică cu tehnologii orientate spre o educație adaptată la nevoile de formare ale copilului. Încrederea în copil, susținerea tendințelor lui de autorealizare și automanifestare trebuie să substituie cerințele excesive și controlul strict al profesorului. Influențele externe, ca și potențialul intern, determină succesul în educație.

Pentru a apropia procesul educațional de copil, printr-o strategie didactică axată pe diferențiere și individualizare, vom ține cont de factorii socio-culturali, de mediul de viață al celui educat. De asemenea, elevii diferă prin ritmul de învățare, prin timpul acordat studiilor, prin competențele deținute. Aceste deosebiri pot fi explicate prin factori de ordin psihologic (aptitudini, stil de învățare), dar ele depind și de factori sociali. Efectul acestora este mediat de anumite variabile ce au o importanță majoră asupra atitudinii persoanei față de procesul de învățămînt. Factorii sociali influențează procesul de învățare indirect, determinînd oportunitățile de învățare pe care individul le experimentează.

Existența trăsăturilor individuale este valabilă pentru om, ca ființă prin excelență socială, care se formează sub multiple influențe de acest ordin. Omul are nu numai o natură biologică, ci și una socială. Aceasta din urmă o influențează pe cea dintîi, astfel încît comportamentul individului este reglat printr-o motivație de proveniență socială, printr-un sistem social de valori, prin norme socioculturale. Așadar, condițiile sociale de existență își pun amprenta pe trăsăturile de personalitate ale omului.

Ritmul rapid al evoluției sociale, progresul științei și tehnicii au determinat mutații importante ale acțiunii pedagogice, inclusiv în domeniul obiectivelor educaționale. Astfel, dacă pînă nu de mult valorile umane se apreciau, cu precădere, în funcție de fondul de cunoștințe acumulate, societatea de azi îi solicită individului, în primul rînd, capacități creatoare, spirit de investigație. De aceea, aprecierea eficienței acțiunii pedagogice se face tot mai mult în funcție de valoarea ei formativă.

Modelarea indivizilor prin luarea în considerare a diferențelor existente sub raportul capacităților, înclinațiilor și aptitudinilor, este indisolubil legată de realizarea scopului fundamental al acțiunii pedagogice specifice societății: formarea multidimensională a personalității. Favorizată de condițiile sociale și

realizată prin acțiunea sistematică a educației, aceasta implică dezvoltarea capacităților, a aptitudinilor proprii fiecărui individ, constituind garanția valorificării depline a energiilor umane, a potențialului fiecărei generații. Adaptarea sistemului social de formare a omului la trăsăturile lui de personalitate se exprimă în termenii educaționale prin strategia instruirii diferențiate.

Enumerăm cîteva teze importante pentru subiectul analizat: 1. rolul hotărîtor al mediului social, al ambianței culturale, al acțiunii educative organizate, al învățării asupra dezvoltării intelectuale a individului; 2. gradul în care învățarea influențează ritmul dezvoltării, natura și orientarea acesteia depinde de măsura în care sînt sesizate probabilitățile optime de evoluție a înclinațiilor individului; 3. procesele dezvoltării nu coincid cu procesele învățării; acestea din urmă pot influența dezvoltarea, creînd ceea ce Piaget, Vigotsky ș.a. au denumit „zona proximei dezvoltări”.

Din considerațiile de mai sus pot fi desprinse, cel puțin, două concluzii cu valoare de principiu pentru acțiunea de diferențiere a instruirii școlare. În primul rînd, existența unor trăsături individuale, rezultate din interferența specifică a relațiilor sociale și a particularităților biopsihice ale fiecărui individ, reclamă o acțiune diferențiată, a cărei finalitate vizează realizarea personalității. În al doilea rînd, trăsăturile definitorii, capacitățile și aptitudinile, conștiința și comportamentul se conturează în practică sub influența solicitărilor mediului ambiant; de aici însemnătatea adecvării acțiunii educative la trăsăturile individuale pentru formarea personalității în concordanță cu cerințele societății.

Toate ființele umane sînt egale, însă egal nu semnifică identic sau similar – capacitățile fizice și intelectuale, talentele, caracteristicile proprii variază. A refuza unei persoane, indiferent de apartenența ei, posibilitatea de a se realiza înseamnă a comite o mare nedreptate și a nega egalitatea în drepturi.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Pedagogia generală*, EDP, Buc., 2002.
2. Gardner, R., *Mintea disciplinată*, Ed. Sigma, Buc., 2004.
3. Pavelcu, V., *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București, 1970.
4. Stanciu, S., *Cercetarea pedagogică*, EDP, Buc., 1969.
5. Унт, И. Э., *Индивидуализация и дифференциация обучения*, М., Педагогика, 1990.
6. *Дифференциация в обучении математике*// Дорофеев Г.В.; Кузнецова Л.В.; Суворова, С.Б.; Фирсов В.В.//*Математика в школе*, 1990, №5, с. 15-21.



Aliona IXARI

Academia de Studii Economice din Moldova

## Însușirea lexicului de uz comun și a celui de specialitate prin intermediul listelor și al fișelor de cuvinte

**Summary:** *Vocabulary acquisition is and has always been one of the core activities in foreign language learning. This article sets out to examine the current vocabulary learning strategy (word lists, word cards) based on research studies. The word list and word card is the most widely used approach to vocabulary development.*

Profesorii de limbă engleză sînt preocupați de identificarea modalităților optime de asimilare de către student a materiei de studiu. Cea mai simplă și mai răspîndită strategie de însușire, sistematizare și repetare a lexicului de uz comun și a celui de specialitate presupune utilizarea listelor și a fișelor de cuvinte. Fișele, care conțin cuvîntul sau expresia de însușit pe față și definiția, traducerea sau imaginea acestuia – pe verso, sînt considerate mai eficiente datorită modului variat de prezentare a informației.

Profesorii, folosind la ore liste cu un număr divers de cuvinte, au ajuns la concluzia că succesul demersului depinde de gradul de dificultate a unităților lexicale incluse. Examinînd listele ce conțineau de la 18 pînă la 300 de cuvinte, specialiștii în domeniu au demonstrat că în cazul unor cuvinte dificile mai rezultative sînt listele scurte, iar la însușirea unor cuvinte mai indicate sînt listele lungi [2].

S. Scurfield [5] și R. Waring [6], care preferă fișele, aduc drept contraargument faptul că listele de cuvinte sînt demodate, plictisitoare și nu răspund pregătirii și expectanțelor tuturor studenților:

- Învățarea perechilor de cuvinte constituie primul pas în procesul de însușire a formei și a sensului cuvîntului, celelalte aspecte fiind exersate prin lectură, audiere sau scriere. Pentru a deduce corect sensul cuvîntului din context, pentru a deveni independenți de profesori și dicționare, studenții trebuie să posede 95-98% din vocabular. Cea mai indicată strategie întru atingerea acestui nivel este traducerea, deoarece oferă o mai mare certitudine, pe cînd deducerea denotă, de fapt, doar tentativa de a înțelege conotațiile cuvîntului.
- Este alogic să se renunțe la această strategie de învățare din simplul motiv că a fost utilizată sute de ani și este considerată demodată. Dacă dă rezultate, atunci trebuie privită ca o activitate eficientă.
- Pentru ca învățarea perechilor de cuvinte să nu devină plictisitoare, se recomandă repetarea celor însușite eșalonat.

Deși sînt considerate neinteresante și nu permit cunoașterea tuturor semnificațiilor cuvintelor, listele și fișele de cuvinte sînt binevenite la etapa inițială de însușire a cuvîntului – cea de asociere a formei cu sensul lui. Multiple studii demonstrează că această strategie este cea mai uzuală [1, 2, 3, 4, 5].

Printre avantajele folosirii fișelor și a listelor de cuvinte în procesul de însușire a lexicului de uz comun și a celui de specialitate putem enumera următoarele:

- dacă sînt aplicate sistematic studenții își îmbogățesc vocabularul rapid;
- studenții observă progresul înregistrat, pot completa cuvintele din fișă sau listă cu sensuri noi, pot nota contextele de utilizare a cuvîntului;
- aceste instrumente pot fi folosite în numeroase activități de comunicare și de către studenți cu diferit nivel de posedare a limbii;
- utilizarea corectă a fișelor determină însușirea rapidă și de lungă durată a vocabularului;
- studentul este cel care decide în ce mod va memoriza cuvîntul mai bine;
- cuvintele pot fi definite prin imagini, traduceri etc.;
- învățarea cu succes duce la o motivare înaltă a studenților.

Pentru a obține rezultatul scontat, adică a însuși un număr cît mai mare de cuvinte, cei care aleg respectiva strategie trebuie să țină cont de cîteva recomandări:

- listele și fișele de cuvinte nu constituie principala și unica sursă de însușire a lexicului de uz comun și a celui de specialitate;
- la selectarea cuvintelor se vor lua în considerație factori ca: utilitate, necesități lingvistice, sarcini de învățare;
- odată învățate, cuvintele trebuie repetate sistematic;
- includerea cuvintelor în liste depinde de contextul din care au fost extrase – acesta nu trebuie să se limiteze la o propoziție sau frază;
- unele liste elaborate de autori de manuale nu prezintă

interes pentru studenți; pentru a le satisface necesitățile, aceștia vor fi încurajați să alcătuiască propriile liste, diversificând sursele folosite (programe radio și TV, calculatorul etc.);

- cuvintele noi se memorizează mai bine dacă se repetă cu voce decît dacă sînt repetate în gînd;
- studenții trebuie să însușească cuvintele noi imediat ce le-au întîlnit pentru prima dată și să le repete sistematic: inițial – la intervale de timp mai mici, ulterior – la 1, 3, 8 săptămîni.

Utilizarea listelor și a fișelor de cuvinte în procesul de învățare a lexicului de uz comun și a celui de specialitate este eficientă doar la prima treaptă: cea care vizează corelația dintre semantica cuvîntului, ortografia și pronunția acestuia. Cunoștințe profunde de vocabular (restricții de utilizare, îmbinarea cuvintelor în propoziție etc.) pot fi dobîndite însă prin intermediul altor strategii, cum ar fi deducerea din context, citirea intensivă, folosirea dicționarului etc.



Olimpiada  
ARBUZ-SPATARI

UPS "I. Creangă", doctorandă

## Dezvoltarea personalității creative în artele plastice

**Abstract:** *Development of the creative person of students is the key purpose in the modern education. Given article studies and represents creative abilities of creative persons which are specific to the fine arts. The development of students' creative abilities is a priority task of the fine art education.*

**Termeni-cheie:** *dezvoltarea creativității, personalitate creatoare, creativitate artistică, aptitudini speciale.*

Progresul societății în toate epocile a fost determinat și influențat de persoane creative, ingenioase, talentate. În acest sens este justificată dorința de a studia și de a conștientiza importanța creativității, de a cunoaște legăturile și metodele prin care poate fi dezvoltată ea.

În prezent, constatăm un interes sporit pentru dezvoltarea creativității la studenții de la facultățile de arte plastice, o atenție deosebită acordîndu-se cercetării *personalității creative*, formării *aptitudinilor creative* și a *atitudinilor specifice*. Pentru a plămui ceva valoros în domeniul artei plastice sînt necesare *aptitudini speciale* – însușiri ce se constituie, se manifestă în și prin *activitate*, care generează și impulsionează creativitatea [8, p.86]. *Aptitudinile* reprezintă însușiri ce permit obținerea de performanțe, iar formarea aptitudinilor speciale asigură atingerea nivelurilor superioare ale creativității.

Din punctul de vedere al *potențialului creativ*, atestăm: *creativitate expresivă*; *creativitate productivă*; *creativitate inventivă* (capacitatea de a realiza legături noi între elementele existente); *creativitate inovativă*,

care este caracteristică unui număr restrîns de persoane talentate și implică identificarea unor soluții noi, originale, de importanță teoretică sau practică; *creativitate emergentă*, proprie geniilor, care pot duce la revoluționarea unor domenii ale științei sau artei.

*Potențialul creativ* angajează calitățile gîndirii creative: *fluiditatea*, *flexibilitatea*, *originalitatea*, *capacitatea de elaborare*, *sensibilitatea la probleme*. *Fluiditatea*, constînd în bogăția, ușurința, rapiditatea cu care se realizează și se succed asociațiile în debitul de idei și expresii, poate fi: *ideatică*, *asociativă*, *expresională*, *verbală* și *figurală*; asigură mai multe răspunsuri pertinente, soluții etc. *Flexibilitatea* presupune modificarea și reconstruirea mersului gîndirii, capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte (fenomene, metode) la alta, abilitatea de a redefini și revizui puncte de vedere. *Originalitatea* vizează formularea unor soluții noi ce satisfac cadrul comunității în care au fost emise, iar *capacitatea de elaborare* – luarea în considerare a cît mai multor implicații și consecințe. *Sensibilitatea la probleme* este abilitatea de a descoperi

noul în ceea ce este vechi, de a delimita probleme de ordin creativ într-un mediu cunoscut [4 p. 23].

Creația, în general, presupune anumite *trăsături motivaționale* și de caracter: *atitudine activă* în fața dificultăților, *sensibilitate sporită* pentru un anumit domeniu sau pentru un cerc mai larg de fenomene, *curiozitate*, *atitudine pozitivă* față de un risc rezonabil etc. [2, p. 11].

Pentru a determina *nivelul creativității studenților* ce urmează cursul de artă textilă, am identificat capacitățile (aptitudinile) specifice necesare:

- *capacitatea de elaborare* – este apreciată în funcție de următorii parametri: studierea și selectarea informației, organizarea demersului creativ, trierea elementelor limbajului plastic, studierea și alegerea ornamentelor, conceperea formelor plastice, conceperea unor compoziții originale;
- *sensibilitatea la probleme* – se estimează ținând cont de: abilitatea de a descoperi noul, identificarea problemei, acumularea materialului vizual (sinteza informațiilor), soluționarea problemei;

– *originalitatea* – se evaluează după următoarele criterii: compoziție, elaborarea formelor plastice, aplicarea elementelor limbajului plastic, cromatică/acromatică, tehnologia prelucrării materialelor textile, expresivitate plastică, expresivitate tehnologică.

Pentru a obține performanțe în artele plastice, studenții trebuie să atingă nivelurile superioare ale creativității: 1. *intuitive* – rezolvarea problemei la nivel intuitiv; 2. *expresive* – studierea posibilităților de utilizare a materialului propus, dezvoltarea aptitudinilor creative; 3. *productiv-inventive* – realizarea compozițiilor cu aplicarea elementelor limbajului plastic; 4. *inovativă* – elaborarea compozițiilor în mod original, individual, cu aplicarea elementelor limbajului plastic.

În baza nivelurilor creativității vor fi determinate criteriile de apreciere și validare a creativității artistice la studenții ce urmează cursul de artă textilă: *atitudini și aptitudini generale, aptitudini specifice: elaborarea compozițiilor, aplicarea elementelor limbajului plastic, executarea tehnologică a compozițiilor* (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. Criterii de apreciere a nivelului creativ la studenți

Nivel/ Criterii	Atitudini generale	Aptitudini generale	Aptitudini specifice		
			Elaborarea compozițiilor	Aplicarea eficientă a elementelor limbajului plastic	Executarea tehnologică a compozițiilor
Nivel scăzut	important este comportamentul, nu abilitatea sau calitatea produsului	studentul manifestă un set limitat de aptitudini	elaborarea în mod spontan a compozițiilor creative	aplicarea elementelor limbajului plastic la nivel intuitiv	studierea tehnologiilor de bază în domeniul artelor textile
Nivel mediu	contribuție personală minimă	nivel mediu de dezvoltare a aptitudinilor creative	elaborarea compozițiilor creativ-intuitive	studierea și aplicarea metodelor de transformare a elementelor limbajului plastic	aplicarea tehnologiilor la nivel de probe
Nivel înalt	comportament de explorare, de căutare și experimentare permanentă; manifestarea deplină a aptitudinilor creative	dobândirea de aptitudini utile artelor textile; găsirea unor soluții noi, inedite	elaborarea compozițiilor în mod original, cu aplicarea elementelor limbajului plastic	aplicarea eficientă a elementelor limbajului plastic; elaborarea elementelor noi	aplicarea, cu un înalt grad de profesionalism, a tehnologiilor în procesul elaborării compoziției

În cadrul cercetării am elaborat o *formulă* prin care dezvoltarea creativității artistice la studenți va contribui la formarea personalității creatoare: *aptitudini creative+atitudini=personalitate creatoare*.

În concluzie, menționăm că dezvoltarea creativității la studenții de la arte plastice va decurge mai eficient dacă se va ține cont de următorii factori:

- *Aptitudinile și atitudinile specifice artelor plastice; gândirea creatoare*. Personalitățile creative ajung mai repede la idei și soluții noi pentru domeniul lor de activitate, pentru știința și cultura națională sau mondială.
- *Formarea personalității creatoare*, care descoperă noi relații între obiecte și fenomene, noi metode, procedee de investigație sau de producție, realizând forme artistice inedite etc.
- *Gândirea creatoare*, în sens individual-psihologic, datorită căreia persoana „descoperă” în mod independent lucruri deja cunoscute pentru artă (creatoare este și gândirea unui student care rezolvă o problemă de creație pe cale diferită, eventual mai „elegantă” decât cea oferită de manual sau prezentată de profesor).

- Personalitatea creatorului reflectă realitatea prin intermediul unor imagini concret-senzoriale sau prin imagini abstracte, concepute cu ajutorul limbajului.
- Condiții pentru optimizarea creativității artistice: implicarea unui ansamblu de atitudini și aptitudini; prezența unui nivel minim de inteligență (95-100 GI); aptitudini speciale.
- Aptitudinile speciale pot fi valorificate prin exersare și antrenament permanent.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. All Educațional, Buc., 1996.
2. *Creativitate, modele, programare (studii de psihologie a gândirii)*, Ed. Științifică, Buc., 1967.

3. *Cunoașterea și creația artistică cu referiri speciale la artele plastice*, Ed. Cybela, 2000.
4. Dulgheru, V.; Cantemir, L.; Carcea, M., *Manual de creativitate*, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2000.
5. Nagîț, Gh., *Tehnici și metode pentru stimularea creativității*, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2001.
6. Roșca, Al., *Creativitatea generală și specifică*, Ed. Academiei Române, Buc., 1981.
7. Roco, M., *Creativitate și inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004.
8. *Știința și filozofia creației*, EDP, Buc., 1995.

Recenziți:

dr., conf. univ. A. SIMAC  
dr., conf. univ. D. BOTNARI

## Iosif I. Gabrea. Viața și opera pedagogică

Iosif I. Gabrea (1893-1976) intră în categoria acelor pedagogi clasici care acoperă prin opera sa mai multe epoci istorice.

Marele pedagog român s-a născut la 28 august 1893 în localitatea Văleni, pe atunci în jud. Muscel, astăzi în jud. Dâmbovița. Își face studiile primare în satul natal și le continuă la Gimnaziul *Dinicu Golescu* din Cîmpulung, fiind un elev silitor, conștiincios. În 1923, obține licența în filozofie la Facultatea de Filozofie și Litere a Universității din București, cu „magna cum laudae”. După susținerea examenului de capacitate ajunge profesor titular în învățământul secundar. În 1925, obține și licența în drept ca absolvent al Facultății de Drept din cadrul aceleiași universități. În 1925, traduce împreună cu I.C. Petrescu cartea marelui pedagog german J.F.W. Herbart, intitulată *Prelegeri pedagogice*, și publică studiul *Die pedagogische Bewegung in Rumänien* în *Internationale Jahresbericht für Erziehungswissenschaft für 1924-1925*. În 1926, Iosif I. Gabrea îndeplinește funcția de bibliotecar la Biblioteca Pedagogică a Casei Școalelor din București. O muncă benefică pentru opera sa care îi permite să fie mereu în mijlocul cărților – marea pasiune a vieții sale – și să publice mai multe ediții ale *Buletinului Bibliotecii Pedagogice* (1924-1929). În același an, contribuie la înființarea Institutului Pedagogic din București, numele său fiind asociat cu cel al profesorului și mentorului său G.G. Antonescu și cu cel al unui apropiat colaborator I.C. Petrescu, alături de care, în 1927, va deveni asistent univ. al profesorului G.G. Antonescu la Catedra de Pedagogie a Facultății de Filozofie și Litere a Universității din București. În perioada 1927-1928, predă, în paralel, psihologia și pedagogia militară la Școala Militară de Infanterie din București. În 1927, Iosif I. Gabrea debutează strălucit

în literatura pedagogică a timpului printr-o carte consistentă, intitulată *Școala creatoare (Individualitate. Personalitate)*, cu o prefață semnată de G. G. Antonescu. Aprecierile sînt unanime, atît în țară (G.G. Antonescu, S. Mehedinți, C. Rădulescu-Motru), cît și în străinătate (A. Feriere, directorul Biroului Internațional al Școlilor Noi, vorbește chiar despre „o capodoperă în sensul plin al termenului”). În 1928, susține doctoratul în filozofie și litere la Universitatea din București, cu titlul „magna cum laude”. Pe parcursul anilor 1929 și 1930 urmează studii de documentare în Germania, la universitățile din Berlin și München. În 1929, scrie o lucrare de pedagogie comparată dedicată învățământului din URSS și alta în care analizează „psihologia a două tipuri de copii, de la sat și de oraș”, însoțită de o *fișă pedagogică*. La 1 ianuarie 1930, obține titlul de docent în pedagogie la Universitatea din București. Între 1930-1940, contribuie la redactarea *Revistei Generale a Învățământului* – publicație care se va dovedi foarte importantă în epocă și în istoria presei pedagogice. Numit, în 1932, conferențiar de pedagogie la Facultatea de Filozofie și Litere, publică mai multe studii teoretice care se îmbină cu cele legate de deciziile de politică a educației, cu valorificarea *metodei statistice (Statistica și politica școlară, 1932; Școala românească, 1933)*, a *metodei comparate (Organizarea învățământului în 28 de țări, 1933, lucrare scrisă în colaborare cu G.G. Antonescu)*, a *metodei experimentale*. În 1935, organizează Laboratorul de pedagogie la Facultatea de Științe din București, iar în 1936, în colaborare cu mai mulți profesori, editează o serie completă de manuale pentru învățământul primar (2 abecedare, 3 de citire, 4 de aritmetică, 2 de gramatică, 2 de geografie).

Toate investigațiile realizate de I.I. Gabrea vor con-

duce spre ideea proiectării unei *pedagogii naționale* susținută în studiul *Un centru național de documentare pedagogică. Spre o pedagogie românească*, publicat în 1937.

Prestigioasa activitate academică și socială a lui Gabrea este susținută prin numeroase argumente: conferențiar de pedagogie și de istorie a pedagogiei (1938); membru titular al Academiei de Științe din România (1939); membru al Institutului de Științe Sociale al României (1940); Secretar General la Ministerul Culturii Naționale (1941); organizator al revistei *Școala Românească* (1941); director al Seminarului Pedagogic Universitar *Titu Maiorescu* din București (1941-1942); director al Seminarului Pedagogic Universitar *Carmen Sylva* din București (1942); cercetător științific principal la Institutul de Științe Pedagogice din București (1958); profesor universitar la Institutul Pedagogic din Pitești și la Universitatea din București (1960). În 1968, valoarea sa este recunoscută integral prin decernarea Ordinului Muncii, clasa a II-a „pentru activitate îndelungată și merite deosebite, precum și pentru contribuția adusă la dezvoltarea învățământului superior”.

Iosif I. Gabrea se stinge din viață la 11 august 1976 la București.

Întreaga biografie spirituală a lui Iosif I. Gabrea este o mărturie pentru aspirația sa constantă spre o școală creativă pe care o va iniția odată cu prima carte *Școala creatoare (Individualitate. Personalitate)*.

**Opera pedagogică** a lui Iosif I. Gabrea se întinde pe o perioadă de jumătate de secol. Un tablou complet al acesteia poate fi realizat prin îmbinarea a 2 criterii de regrupare a scrierilor: *criteriul istoric*, asociat cu cel al grupării scrierilor după tipul lor (cărți, studii, articole etc.); *criteriul ordonării scrierilor pe domenii ale pedagogiei sau ale științelor educației*.

Criteriul istoric ne ajută să consemnăm un număr impresionant de scrieri: 10 cărți; 34 de studii; 135 de articole și recenzii publicate în presa de specialitate; 13 manuale pentru învățământul primar (scrise în colaborare); 6 cursuri universitare; 3 traduceri din literatura pedagogică germană (una în colaborare cu I.C. Petrescu); 32 de contribuții speciale în didactica aplicată (seminarii de pedagogie teoretică, lucrări de laborator) – toate înobilate de dorința de afirmare a unui spirit inovator de susținere a idealului *personalității creatoare* în *școala creatoare*. Este o orientare înscrisă cu majuscule odată cu cartea de debut *Școala creatoare (Individualitate. Personalitate)*. Celelalte cărți abordează problema individualizării învățământului, ca premisă teoretică și soluție normativă, cu valoare practică de necontestat pentru realizarea saltului de la *individualitatea* elevului la *personalitatea creatoare* (în calitate de ideal al sistemului de învățământ dezvoltat în jurul „școlii creatoare”). Toată opera lui Gabrea susține cu hotărâre și talent, cu

consecvență științifică și forță etică acest ideal nobil al personalității creatoare care poate fi împlinit doar în „școala creatoare”. Argumentele aduse au o arie de susținere pedagogică extinsă, bazată pe o tehnologie care face apel la metode de cercetare noi (metoda statistică, metoda comparată, studii de politică a educației), subordonate însă procesului de elaborare și afirmare a unui model al pedagogiei românești. Dintre studiile care au dat fermentul unor viitoare cărți amintim *Psihologia a două tipuri de copii. Copilul de sat și copilul de oraș* (1930); *Statistica și politica școlară* (1932), iar *Un centru național de documentare pedagogică. Spre o pedagogie românească* îl plasează pe Gabrea într-o direcție aparte de evoluție a pedagogiei românești interbelice, „apropiată de pedagogia sociologică”, dar marcată prin „semnificația unor încercări de constituire a unei „pedagogii românești” (...), alături de S. Mehedinți și O. Ghibu (I. Gh. Stanciu, *Școala și doctrinele pedagogice în sec. XX*, 2006, p. 156).

În urma analizei întreprinse, îmbinând resursele *cercetării istorice sincrone-diacronice*, am identificat 7 domenii ale pedagogiei, dezvoltate prin opera lui I.I. Gabrea:

**1. Fundamentele pedagogiei. Teoria educației:** *Pedagogia ca știință și obiect de învățământ*, 1939; *Problema legii în pedagogie. Legea interacțiunii optime a factorilor de formarea omului*, 1958; *Metode de cercetare în pedagogie în sec. XIX - înc. sec. XX*, 1963; *Din problemele pedagogiei românești*, 1937; *Școala creatoare (Individualitate. Personalitate)*, 1927 etc.

**2. Didactica generală. Didactica aplicată:** *Liceul. Structura și programul lui*, 1933; *Modificarea programei învățământului primar*, 1934; *Programul școlii complementare*, 1935; *Realizări în spiritul metodelor noi în educație și învățământ*, 1932 etc.

**3. Istoria pedagogiei:** *Mișcarea pedagogică din România între anii 1920-1940*, 1940; *Peter Petersen și Comunitatea școlară ca formă de educație nouă*, 1940; *Semnificația operei lui Pestalozzi în culturalizarea masei*, 1927; *Simpozionul Diesterweg*, 1966; *I.C. Petrescu, Școala activă, Casa Școalelor*, 1926; *C. Rădulescu-Motru, Personalismul energetic*, 1927; *G.G. Antonescu, Educație și cultură*, 1928 etc.

**4. Pedagogia comparată:** *Organizarea învățământului în România, Albania, Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Cehoslovacia, Danemarca, Elveția, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Iugoslavia, Japonia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portugalia, Rusia Sovietică, Scoția, Turcia, Ungaria*, 1933; *Organizarea învățământului public în Vietnam*, 1959; *Material informativ privind câteva probleme fundamentale de perfecționare profesională în țările socialiste*, 1961; *Anul 1961 – anul educației în Cuba*, 1962 etc.



**5. Pedagogia socială:** *Educația familială în România*, 1930; *Menirea și organizarea Universităților Populare*, 1934; *Orientarea profesională*, 1929; *Barometrul cultivării maselor: pregătirea învățătorilor*, 1929 etc.

**6. Psihologia pedagogică:** *Individualizarea învățămîntului*, 1928; *Individualizarea învățămîntului și Un model de fișă pedagogică*, 1930; *Programul cursului de pedagogie psihologică ținut în anul școlar 1938-1939*, 1938.

**7. Politica educației:** *Școala românească. Structura și politica ei. 1921-1932*, 1933; *Statistica și politica școlară*, 1932; *Un centru național de documentare pedagogică spre o pedagogie românească*, 1936; *Revizuirea legislației școlare*, 1941; *Logica detașărilor în învățămîntul superior. Opinii privind dezvoltarea învățămîntului superior*, 1967.

**Concluzii.** Viața lui Iosif I. Gabrea este un exemplu grăitor despre ceea ce poate să însemne destinul unui „copil de țară”, perseverent în dragostea sa pentru școală și învățătură. Drumul anevoios spre condiția de profesor universitar, doctor docent este rezultatul muncii depuse pentru îndeplinirea vocației de educator, cu sentimentul răspunderii față de propriul destin, dar și față de comunitatea reprezentată.

Opera lui Iosif I. Gabrea, în opinia noastră încă insuficient cunoscută și valorificată, acoperă o problemă

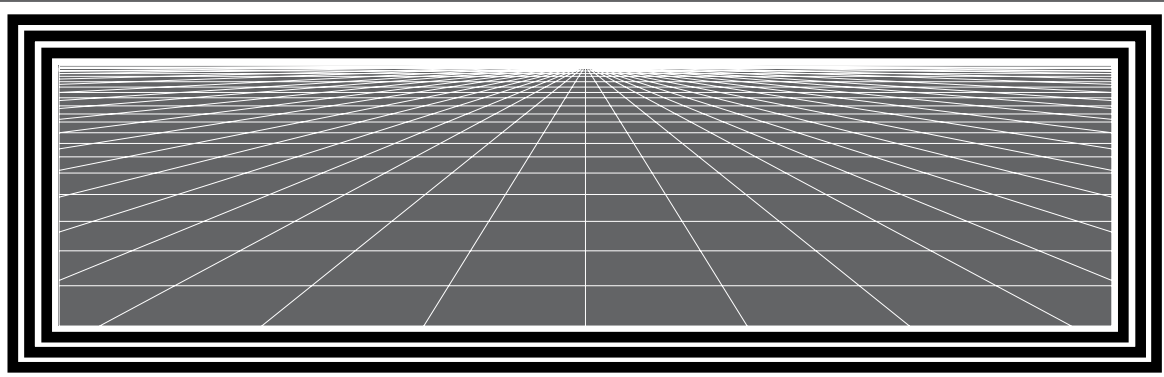
de mare actualitate dacă ar fi să ne referim numai la importanța *principiului individualizării învățămîntului* în vederea realizării unei *personalități* și a unei *școli creatoare* – ideal al educației care poate fi atins prin îmbinarea cerințelor *pedagogiei psihologice* cu cele ale *pedagogiei sociale*.

În 1973, cu prilejul împlinirii a 80 de ani, *Revista de pedagogie* îi oferă profesorului dr. docent I. I. Gabrea pagini speciale. Profesorul Ion Gh. Stanciu îi dedică un studiu (*Iosif Gabrea Octogenar*) care omagiază viața și opera lui Gabrea. În cadrul ei, soluția „școlii creatoare” încearcă să rezolve conflictul sau înfruntarea dintre pedagogia individuală și pedagogia socială.

În acest efort excepțional, cu totul remarcabil și lăudabil prin consecvență științifică și energie morală, *teoria educației* și a *învățămîntului* elaborată de I. I. Gabrea rămîne de actualitate, cuprinzînd idei inovatoare de necontestat (vezi Ion Gh. Stanciu, *Iosif Gabrea Octogenar* în *Revista de pedagogie* nr.9/1973, p.211-216).

Daniela OPRI VLĂDUCĂ,  
șc. Văleni, jud. Dimbovița, România

*Recenzent:*  
dr., prof. univ. Sorin CRISTEA



## EXERCITO, ERGO SUM



Maria **BOLDIȘOR**

Liceul Teoretic "A. Russo", or. Orhei

„Niciodată lumina din noi nu o vom risipi în tăceri.”  
(Alexa Gavril Bile)

Ca orice artă, literatura presupune inițiere. Frumusețea ei nu poate fi gustată fără pregătire. Din această nevoie s-au născut științele literaturii: critica literară, stilistica, teoria literaturii – discipline care pun în lumină valoarea operei literare, deosebind arta de nonartă. Cu cât cititorul este mai avizat, cu atât trăirea estetică poate fi mai intensă.

În cl. a XII-a, curriculumul propune o inițiere în critica literară, elevul urmînd să poată utiliza articole

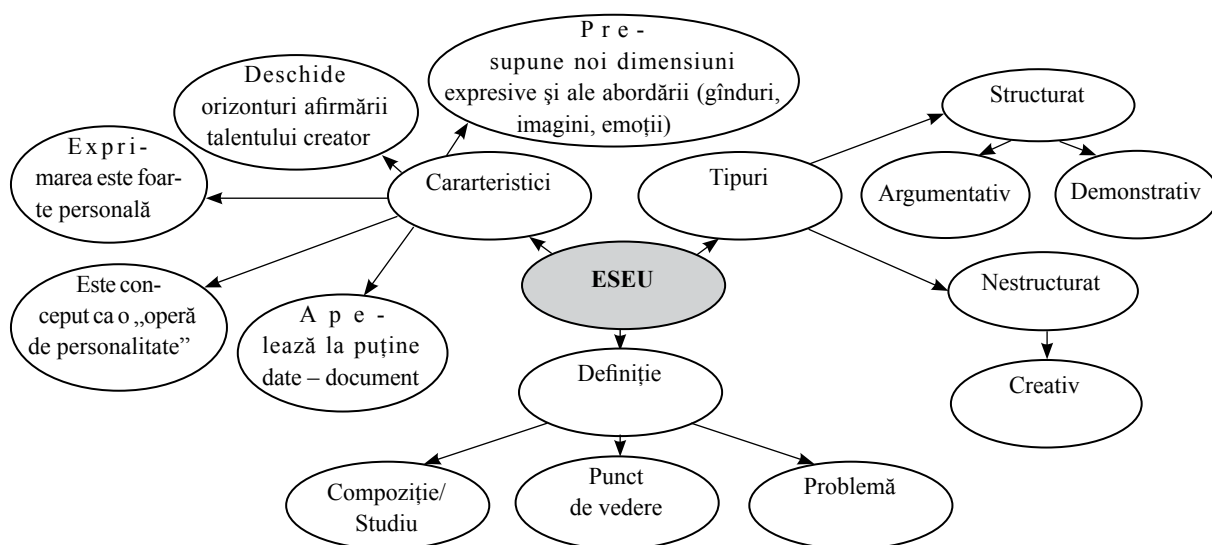
## Textul metaliterar – căi de abordare

și studii de istorie și critică literară. Modulul *Opera și știința filologică* se constituie din texte ce conțin judecăți ale unor mari critici și istorici literari, pentru a jalona mai bine dezbaterile elevilor pe marginea lucrărilor citite.

Dacă traseul abordării textelor literar-artistice este destul de bătătorit, în cazul textelor metaliterare, profesorul mai e în căutare, în experimentare. Pentru a facilita asimilarea conținutului, el are datoria de a se situa între limbajul criticii literare de la sf. sec. XX și universul, deseori limitat, al tinerilor discipoli, conferind demersului critic și didactic un caracter inițiativ.

Propun, în continuare, unele repere privind activitatea de predare a eseului *Dubla intenție a limbajului și problema stilului*, care prefațează volumul *Arta prozatorilor români* de Tudor Vianu.

În cadrul *evocării*, solicit elevilor actualizarea cunoștințelor despre eseu: definiție, caracteristici esențiale, tipuri de eseu. Informația se poate organiza într-un *Clustering*.



La etapa de *realizare a sensului*, după ce elevii au citit textul independent, recurgem la o *Discuție ghidată*, în urma căreia constatăm afirmația pivot, penetrantă ca o maximă, de la care pornește autorul: „*Cine vorbește – comunică și se comunică*”. Comunică ceva, adresându-se cuiva, deci instituie un raport social, în același timp transmite ceva despre sine, expresia verbală absorbind o parte din interioritatea celui ce comunică.

Tudor Vianu denumeste prima intenție de comunicare „tranzitivă”, în sensul că aceasta permite trecerea informației de la emițător către receptor, iar pe cea de-a doua – „reflexivă”, pentru că prin ea se oglindește o stare sufletească individuală. Din această idee-matcă sînt derivate 5 idei principale. Pentru a le identifica și a le formula, propun o activitate în grup: 5 echipe a câte 4 membri și, respectiv, 5 fragmente de text, fiecărei echipe revenindu-i unul din ele: grupului întâi – alineatele 2-3; grupului al doilea – alineatul 4; grupului al treilea – alineatele 4-5; grupului al patrulea – alineatele 5-6; grupului al cincilea – alineatul 7.

Precizăm rolul fiecărui membru în cadrul echipei, conform tehnicii *Instruirea reciprocă*: I – *Rezumă*, II – *Întrebă*, III – *Clarifică*, IV – *Generalizează*. Elevii discută fragmentul ce le-a revenit, apoi prezintă clasei ideea.

În cazul primului fragment, de pildă, activitatea ar putea decurge în felul următor:

#### I. Rezumă:

Cele două intenții ale limbajului sînt într-un raport de inversă proporționalitate. Cu cît o manifestare lingvistică atinge un cerc omenesc mai larg, cu cît crește valoarea ei „tranzitivă”, cu atît scade valoarea reflexivă. Ecuțiile matematice, formulele chimice sînt menite a fi transmise oricărei inteligențe omenești, nefiind limitate nici de caracterul național al limbilor, nici de sensibilitatea celui ce le înregistrează, dar ele nu comunică nimic despre cel care le emite, despre intimitatea lui psihică. Altfel stau lucrurile în cazul unor versuri de Eminescu sau Racine, a căror valoare de circulație este cu mult mai restrînsă. „*Tranzitivitatea lor e mărginită, iar reflexivitatea e infinită*”.

#### II. Întrebă:

- Cînd crește valoarea tranzitivă și scade valoarea reflexivă?
- Cînd tranzitivitatea este mărginită, iar reflexivitatea infinită?

#### III. Clarifică:

- Valoarea tranzitivă crește atunci cînd o manifestare lingvistică tinde să atingă un cerc omenesc mai larg; în acest caz scade valoarea ei reflexivă; exemplele cele mai concludente sînt ecuațiile matematice și legile științifice care se pot transmite, ca fapte lingvistice, oricărei inteligențe omenești, dar nu comunică nimic despre cel ce emite.

- În schimb, în creațiile poetice, tranzitivitatea este mărginită, iar reflexivitatea infinită. În versul lui Eminescu „*Apele plîng clar izvorînd din fîntîne*”, nu informația despre cum izvorăsc apele interesează, ci „înțelesul emotiv și muzical al lucrurilor, precipitat în intimitatea subiectivă a poetului”.

Astfel, limbajul artistic este dominat de inefabil, iar cel științific – de explicabil.

#### IV. Generalizează:

Ideea fragmentului este următoarea: „*Cele două intenții ale limbajului stau într-un raport de inversă proporționalitate*”.

Monitorizați de profesor, care intervine atunci cînd e cazul, elevii formulează ideile principale ale eseului:

- „*Cele două intenții ale limbajului stau într-un raport de inversă proporționalitate*”.
- Deși deosebite, cele două intenții se găsesc într-un raport de cooperare.
- Expresia literară este amenințată de o dublă primăjdie, decurgînd din însăși natura limbajului.
- Analizînd un text de Mihail Sadoveanu prin disocierea „expresiilor care au o simplă valoare tranzitivă de acele care adaugă reflexul viziunii și sentimentul intim al scriitorului”, Tudor Vianu ajunge la a patra idee fundamentală a eseului, prin care definește stilul unui scriitor.
- Cea de a cincea idee, reprezentînd concluzia eseului, pornește de la un concept mai nou, conform căruia individualitatea omenească este modelată de mai mulți factori, pe care-i reflectă. În aceste condiții se poate vorbi nu numai de un stil al scriitorului, ci și de curente stilistice.

Astfel, elevii concluzionează că eseul este un mic studiu asupra limbajului ca act de comunicare, proces în care omul se individualizează prin însumarea particularităților sale expresive.

*Reflecția* se va axa pe următoarea sarcină: Demonstrați, în baza a 3 argumente, că *Dubla intenție a limbajului și problema stilului* de T. Vianu este un eseu; stabiliți raportul dintre tranzitivitate și reflexivitate în textul dat (argumente posibile: *explorează semnificații* care presupun existența unei baze documentare sedimentate în spiritul cultivat al autorului; *exprimă opiniile*, integrînd elementele obiective cu observațiile personale; *este o meditație* asupra disponibilităților limbajului de o mare fluentă într-o limbă literară care are transparență și efect „reflexiv”).

Tema de casă poate fi scrierea unui eseu în baza unui citat sau a unei maxime din textul studiat.

Căutînd, experimentînd, îl vom ajuta pe elev să ajungă la performanța (formală) de a obține note mari, dar și la performanța (reală) de a înțelege și a iubi literatura.



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

## O școală pentru toți, o școală pentru fiecare

Amploarea schimbărilor ce au loc în lume și în R.Moldova constituie o provocare pentru învățământ, impulsivând reforme menite să producă remanieri la nivel de politică educațională, dar și la nivel de sistem, de proces. Acțiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea racordării învățământului la imperativele societății au creat premise pentru modernizarea continuă a școlii.

Managementul școlii contemporane trebuie să fie unul participativ, membrii comunității școlare (cadre didactice, elevi, părinți, personal administrativ) fiind consultați în legătură cu direcția de dezvoltare și politicile acesteia, implicați în luarea deciziilor referitoare la schimbările majore în activitatea instituției. O asemenea școală, deschisă pentru fiecare, își propune să ofere prin învățare condiții autentice pentru viață într-o societate democratică.

*O școală pentru fiecare este o școală democratică, în care relațiile dintre membri se bazează pe încredere și respect reciproc. Într-o astfel de școală copiii au posibilita-*

tea să-și exprime opiniile, să se implice activ și creativ în probleme care îi privesc direct sau indirect: prin consiliul elevilor, prin promovarea practicilor care să contribuie la crearea unei culturi democratice în instituție, prin dezvoltarea sentimentului de apartenență la o comunitate școlară prietenoasă.

Educația pentru adaptare la schimbare, pentru promovarea valorilor unei societăți deschise, pentru egalizarea șanselor este axată pe dezvoltarea competențelor. În acest context, pentru a face față noilor roluri și responsabilități, școala urmează să își modernizeze structurile, mecanismele și serviciile.

O problemă și o dilemă a sec. XXI este violența, care afectează atât personalitatea elevilor, cât și școala. Cum poate fi prietenoasă o școală, dacă în spațiul ei se aplică metode autoritare? Cum pot învăța copiii în colaborare, dacă acasă sînt supuși violenței și au drept model comportamente deviante? Pentru a minimaliza efectele violenței, se impune o abordare directă a fenomenului care, uneori, nu este perceput în faza inițială. Pentru aceasta elevii și părinții pot fi antrenați în activități de percepere a tipurilor de violență.

La etapa de *evocare* vor fi propuse sarcini care să exteriorizeze cunoștințele cu referință la violența în familie, tipologia acesteia, creîndu-se condiții prealabile inițierii discuției. Participanții vor descrie un caz, pe care l-au trăit personal sau îl cunosc de la cineva, în baza căruia se identifică tipul violenței și se notează în *Tabelul presupunerilor*:

Tipuri de violență	Caracteristici identificate în cazurile prezentate	Caracteristici identificate în sursa teoretică studiată

La etapa de *realizare a sensului* va fi lecturat un text în felul următor:

1. Elevii citesc informația despre primul tip de violență.
2. Elevul I va face un rezumat pe care-l va prezenta colegului.
3. Elevul II va formula întrebări cu referință la subiect.
4. Elevul I va răspunde la întrebări.
5. Procedura se va repeta pînă cînd vor fi citite toate secvențele.

Acești 5 pași reprezintă tehnica *Predare complementară*. Respectiva modalitate de lucru facilitează lectura și presupune focalizarea atenției asupra caracteristicilor violenței, prelucrarea informației noi prin menținerea implicării, a motivației pentru cercetarea subiectului.

„Se cunosc mai multe tipuri de violență:

**Violența fizică** constă în atingeri sau contacte fizice dureroase, inclusiv intimidarea victimei, și include distrugerea bunurilor pe care cei doi parteneri le stăpînesc și le utilizează împreună. Forme: trasul de păr; răsucirea brațelor; desfigurarea, provocarea de vîntăi, contuzii, arsuri, bătăi; lovituri cu pumnul, palma sau piciorul; aruncarea în victimă

cu diverse obiecte; izbirea de pereți; folosirea armelor. Între 20-65% din copiii de vîrstă preșcolară sînt intimidati fizic sau verbal. Pedepsa fizică (bătaia cu mîna, cu bățul) este o practică curentă în școli, în multe țări determinînd, în mare măsură, abandonul școlar.

**Violența sexuală** constă în comentarii degradante la adresa femeii, atingeri neplăcute și injurii, provocate în timpul sau în legătură cu actul sexual, incluzînd violul marital. Anual, în lume cca 150 mln de fete și 73 mln de băieți sînt violați sau supuși la agresiuni sexuale, agresorii fiind, în cele mai multe cazuri, membri ai familiei sau rude.

**Violența psihologică** se poate manifesta prin injurii, amenințări, intimidări, uciderea animalelor domestice preferate, privarea de satisfacerea nevoilor personale esențiale (mîncare, somn etc.). Componente: frica, depersonalizarea, privarea, supraîncărcarea cu responsabilități, degradarea, distorsionarea realității. În familie reprezintă un factor central în controlul și manipularea partenerului. Se estimează că, anual, între 133 și 275 mln de copii sînt martorii violenței domestice de diferit tip.

**Violența economică** duce la scăderea resurselor și autonomiei victimei. Se manifestă prin controlul accesului la bani sau lucruri personale, hrană, mijloace de transport, telefon, alte surse de protecție sau îngrijire de care ar putea beneficia. 126 mln de copii din întreaga lume muncesc în condiții periculoase, îndurînd, adesea, bătaii și umilințe din partea angajatorilor.

**Violența socială** – sistarea activităților și a relațiilor sociale, izolarea victimei într-un cadru ce favorizează agresarea acesteia pe planul vieții private și intime – duce la izolarea victimei și lipsirea ei de suport social, cu dificultăți de rezolvare a situațiilor de violență.

**Violența prin deprivare sau neglijare**, deși nu este specificată în legislația actuală, în plan internațional reprezintă o formă nonfizică a violenței, incluzînd violența verbală și cea emoțională, utilizate în scopul amenințării, intimidării și deținerii controlului asupra victimei în plan psihologic. Se manifestă prin incapacitatea sau refuzul adultului de a-i oferi copilului cele necesare pentru viață: sănătate, educație, dezvoltare emoțională, nutriție, adăpost, siguranță – în contextul în care familia/îngrijitorul are acces la resursele corespunzătoare.”

După lectură, se va reveni la *Tabelul presupunerilor*, pentru a revizui rubricile I și II și a nota idei în rubrica III. La tablă, va fi completat frontal un tabel comun. Această tehnică menține motivația, structurează și sistematizează cunoștințele elevilor la subiect.

Sarcinile de la etapa *reflecție* vor facilita exprimarea opiniilor, formularea atitudinilor față de subiectul discutat, realizarea unui schimb de idei. Pentru a atinge obiectivele preconizate, profesorul va adresa cîteva întrebări și va nota ideile enunțate la tablă: *Cine poate*

*fi afectat de violența domestică? Asupra cui poate fi îndreptată violența? Ce impact poate avea violența în familie? Cum poate fi minimalizată violența? În baza lor, elevii, împărțiți în grupuri de 3-4, vor formula concluzii și sugestii privind eradicarea violenței.*

Această activitate dezvoltă *inteligența practică* – capacitatea de a fi atent la ceea ce se întîmplă și de a alege din mai multe variante de acțiune pe cele viabile. Pe parcurs, se încurajează dezvoltarea gîndirii critice în vederea formării de opinii, construirea de argumente care să confere consistență propriilor gînduri, manifestării toleranței și respectului față de părerile altora, participării active la rezolvarea unor probleme, valorizării muncii în colaborare, adică comportamente nonviolente.

Violența este o realitate multidimensională. Copiii pot fi victime, responsabili de violență, actori și parteneri ai prevenirii acesteia. În acest context, orice schimbare în educație pune în discuție necesitatea implicării părinților. Succesul copiilor depinde de armonizarea demersurilor școlii cu cele ale familiei și de buna colaborare dintre profesori și părinți în vederea stabilirii unei continuități educative. *O școală prietenoasă* copilului trece dincolo de legăturile formale cu familia. Ea dezvoltă adevărate parteneriate, responsabilizînd părinții să susțină demer-



surile ce vizează libertatea de opțiune, participarea la decizii, rezolvarea de probleme, exercitarea drepturilor și a responsabilităților etc. Asociațiile părinților și profesorilor, încetățenite în multe instituții de învățământ din R. Moldova, confirmă viabilitatea parteneriatului educațional în diferite domenii, inclusiv în cel ce ține de combaterea violenței.

*Studiul ONU privind violența asupra copiilor* arată că pedepsele fizice severe sînt practici comune atît în țările avansate, cît și în cele în curs de dezvoltare; anual, 1-2 mln de copii ajung la spital cu răni și afecțiuni cauzate de violență. Este o realitate și faptul că cele mai multe acte împotriva copiilor sînt înfăptuite de prieteni și cunoscuți, rude și îngrijitori. Aceste date accentuează necesitatea activităților ce promovează comportamentele nonviolente. O oportunitate sînt ședințele și orele educative cu participarea părinților. Comunicînd cu părinții și colegii, elevii însușesc norme, atitudini, conduite ce contribuie la dezvoltarea personalității lor. Concomitent, se realizează o învățare socială – condiție importantă în formarea competențelor.

În cadrul unei ședințe comune elevi-părinți-profesori pot fi desfășurate activități care să ducă la conștientizarea fazelor violenței.

La etapa de *evocare*, participanții vor fi solicitați să comenteze următoarele afirmații:

- *Femeile provoacă violența și o merită.*
- *Nu este violență, ci doar mici dispute.*
- *Violența este caracteristică doar familiilor sărace și cu un nivel scăzut de educație.*
- *Violența domestică este o problemă privată: nimeni nu are dreptul să intervină.*
- *De fapt, femeilor le place să trăiască în relații violente, altfel ar pleca.*
- *Unii bărbați sînt violenți întrucît au fost abuzați, maltratați în copilărie sau provin din familii violente.*
- *Bărbații violenți sînt bolnavi psihic.*
- *Bărbații abuzează femeile, deoarece nu cunosc un alt mod de a-și exprima emoțiile.*
- *Alcoolul este cauza violenței domestice.*
- *Violența va fi odată și odată eradicată.*

Apoi, în grupuri de 3 (părinte, elev, profesor), se va discuta și se va răspunde la următoarele întrebări: *De ce depinde frecvența actelor de violență? Cine poartă responsabilitate pentru acestea?* La tablă vor fi notate ideile acumulate.

În cadrul etapei de *realizare a sensului*, participanții vor lectura textul propus, utilizînd semnele:

„v” – informații cunoscute;

„+” – informații noi;

„-” – informații contradictorii;

„?” – informații care necesită documentare. La finele lecturii, se va recurge la o discuție frontală, analizîndu-se informația în baza semnelor utilizate. Aplicarea tehnicii

*SINELG* permite eficientizarea lecturii și gîndirii, minimalizînd riscul influenței stereotipurilor.

*„Violența în familie este din ce în ce mai frecventă în zilele noastre, majoritatea femeilor fiind abuzate de partener cel puțin o dată în viață. Motivul? Nu este unul complicat. O mare influență o are mediul familial. Dacă partenerul a crescut într-o familie în care violența era normalitate, acest fapt se va reflecta asupra propriei lui familii. În general, căutăm parteneri care să ne semene sau care „ne amintesc” de familia în care am trăit, deoa-rece “împarele” ne sînt cunoscute și avem speranța că vom schimba ceea ce nu au reușit să schimbe părinții noștri.*

*De fapt, ne complacem în a accepta o situație fără rezolvare. Aceasta se complică, dacă mai apare un copil sau doi. Nu vei renunța ușor la partener, întrucît îți dorești ca fiul sau fiica ta să trăiască cu ambii părinți sau din simplul motiv că ți-e frică. Această stare de lucruri se datorează faptului că în loc să te impui de la prima palmă, ai tăcut și te-ai considerat vinovată pentru comportamentul lui.*

*Care sînt fazele comportamentului violent? L. Walker a definit 3 etape prin care oamenii ajung să accepte traiul cu un partener agresiv.*

**Faza întâi** se caracterizează prin bătăi minore, negarea furiei în speranța că partenerul se va vindeca. De obicei, sînt învinovați factorii exteriori. Uneori, victima își asumă vina pentru incident, ceea ce îl enervează la culme pe agresor. Frecvent, acesta își ascunde comportamentul de cei din jur, devenind tot mai agresiv. Victima începe să creadă că nu mai poate face nimic pentru a-l opri. Din păcate, bătăile se îndesesc și victima evită contactul cu lumea, ea nu mai reușește să facă față situației, devine tot mai închisă în sine, apar tensiuni și pentru a le pune capăt se declanșează faza a doua.

**La faza a doua**, partenerul își pierde controlul, acțiunile lui nu mai pot fi anticipate. De regulă, urmează bătăi crunte cu efecte distructive care durează între 2 și 24 ore, o săptămînă sau chiar mai mult. Problema este că numai agresorul poate pune capăt situației. După bătăie, victima are un colaps emoțional de 22-48 de ore, timp în care se izolează de lumea înconjurătoare. Poate fi abuzată sexual.

**Urmează o perioadă neobișnuit de calmă – faza a treia.** Partenerul este extrem de afectuos, drăguț și chinuit de remușcări. Promite că își va corija comportamentul. Crede că se poate controla, că victima a învățat lecția și nu-l va mai provoca. În unele cazuri, o convinge că ea se face vinovată de situație; îi promite că va renunța la băutura numai dacă ea nu-l va abandona. Acest comportament pare a fi sincer. Victima crede că dacă îl va ajuta, el se va schimba. Relația dintre parteneri ia o nouă turnură: de dependență reciprocă. În timpul acestei faze, cînd dragostea este intensă, între cei doi se naște o legătură sufletească. Deși partenerul are

*toate semnele că s-ar da la brazdă, atitudinea calmă, iubitoare și iertătoare a victimei lasă loc unui nou val de agresiuni. Și astfel ciclul se repetă.”*

Lectura textului poate provoca amintiri care să-i afecteze pe participanți. Pentru a minimaliza consecințele neplăcute, se vor propune discuții în baza unor studii de caz pregătite din timp.

La etapa de *reflecție* este binevenită o activitate în grupuri, fiecare avînd sarcina de a elabora, pe o foaie, un model de comportament ce ar reduce riscul repetării violenței. Ulterior, foile sînt transmise de la grup la grup, pe cerc, de 2-3 ori. Scopul exercițiului este de a revizui și completa informația înregistrată. Tehnica *Revizuire circulară* prezintă un bun instrument pentru etapa respectivă. Modelele definitive se afișează la tablă și se apreciază din perspectiva impactului real.

Activitățile derulate cu participarea elevilor, părinților și profesorilor contribuie la dezvoltarea durabilă a școlii, dar și a comunității. Printr-un asemenea demers, școala își face vizibilă prezența în tot ceea ce înseamnă dezvoltare socială, culturală, economică și politică a comunităților, fiind o *școală pentru toți*, o *școală pentru fiecare*, un model de democrație și respectare a drepturilor omului.

Tinerii din R. Moldova se implică din ce în ce mai activ în viața școlii, comunității, țării, fiind susținuți în acest sens și la nivel european. Ca urmare a inițiativei Consiliului Europei, tineri din întreaga Europă au elaborat *Carta Europeană pentru o Școală Democratică fără Violență*, punînd la bază valorile și principiile stabilite în *Convenția europeană a drepturilor omului și libertăților fundamentale*:

1. Toți reprezentanții unei comunități școlare au dreptul la o școală sigură și fără violență. Toți au responsabilitatea de a contribui la crearea unui mediu favorabil studiului și dezvoltării personale.
2. Toți, fără nici o diferență, au dreptul la respect, la tratament, la libertatea de exprimare.
3. Comunitatea școlară trebuie să se asigure că toți sînt conștienți de drepturile și îndatoririle lor.
4. Școala democratică are un organism de decizie compus din reprezentanți ai elevilor, profesorilor, părinților. Toți membrii acestui organism au drept de vot.
5. Într-o școală democratică conflictele sînt rezolvate în manieră constructivă, în parteneriat cu membrii comunității școlare. Corpul didactic și elevii sînt pregătiți să prevină și să aplaneze conflictele prin consiliere și mediere.
6. Fiecare caz de violență este cercetat și tratat cu promptitudine, indiferent dacă este implicat un elev sau orice alt membru al comunității școlare.
7. Școala este parte a comunității locale. Cooperarea și schimbul de informații cu partenerii locali sînt esențiale în prevenirea și rezolvarea problemelor.



Revenind la realitățile din R. Moldova, ținem să menționăm că experiențele de promovare a drepturilor copiilor prin diferite programe confirmă faptul că politica educațională dezvoltă un curriculum la decizia școlii în conformitate cu interesele și nevoile copiilor. Respectivul curriculum este necesar pentru dezvoltarea abilităților de bun locuitor al comunității într-o lume în schimbare. Opțiunea elevului pentru un curriculum la decizia școlii este rezultatul unui proces de consultare și negociere cu toți actorii educaționali. Curricula abordează problematica violenței, drepturilor copiilor, parteneriatului comunitar, însă practicile de calitate nu sînt valorificate la nivel raional, național. Merită să fie diseminate experiențele de elaborare și implementare a cursurilor opționale pentru ciclurile primar, gimnazial, liceal:

- *ABC-ul economic;*
- *Am dreptul să-mi cunosc drepturile;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație pentru integrare europeană etc.*

În acest sens, un rol aparte le revine noilor educații: *educație pentru cetățenie democratică; educație pentru pace; educație pentru timpul liber; educație pentru mediu etc.*

Destul de generos în tematici și activități privind educația pentru valori, formarea de abilități specifice și valorizarea atitudinilor este programul activităților extra-curriculare. Prin urmare, pentru a explora oportunitățile oferite, școala trebuie să implice în acest proces comunitatea locală. Identificarea noilor parteneri va contribui la crearea unei comunități de învățare dinamice, deschizînd noi perspective pentru membrii ei și devenind o *școală pentru toți*, o *școală pentru fiecare*.



Odetta ȚIGANAȘ

Universitatea de Stat de Educație fizică și Sport

„Creativitatea l-a însoțit pe Dumnezeu la crearea omului și l-a înzestrat și pe acesta cu asemenea aptitudini.”

Capacitatea de a fi creativ este profund umană și o necesitate a acestui mileniu. Pentru a ține pasul cu ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice și sociale în viitor, copiii și tinerii vor avea nevoie de aptitudini creative – la fel de esențiale ca citirea, scrisul sau gândirea.

Creativitatea rezultă din trăsăturile individului, dar și din operațiile pe care le poate realiza în contextul în care acționează. Mai mult ca atât, psihologii recunosc că aceasta are un caracter educabil și, utilizând mijloacele adecvate, poate fi dezvoltată la orice copil.

Pînă nu demult, dezvoltarea gândirii creative era deseori neglijată în învățămînt. În prezent însă, în rezultatul reformării procesului educațional în R. Moldova, obiectivele curriculare înaintează cerințe sporite față de formarea personalității elevilor, care trebuie să posedă inițiativă, independență în gândire și acțiune, priceperi de colaborare în grup, competența de a rezolva probleme, de a lua decizii, de a obține și utiliza informații, de a-și planifica activitatea.

Copiii învață mai repede și mai eficient dacă li se cere să gîndească creativ. De aceea, ei trebuie încurajați să fie ingenioși și întreprinzători, astfel încît să devină persoane complexe din punct de vedere intelectual și social. Spre deosebire de copiii care citesc, cei care se „dedică” mai mult timp jocurilor la calculator decît lecturii vor manifesta mai puțină creativitate, vor gîndi mai puțin original [3], încercînd doar să reproducă imaginile observate sau inoculate, deoarece nu sînt rodul gândirii libere și personale, ci produsul unor influențe. Cu toate acestea, copiii dau dovadă de mai multă inventivitate, curiozitate și entuziasm decît adulții. La rîndul lor, aceștia manifestă alte aspecte ale creativității pe care copiii au a le însuși. Astfel, cu vîrsta, creativitatea poate să se atrofieze, dacă nu este stimulată sau dacă nu i se găsește aplicare [1].

Studiile despre persoane înalt creative scot în

## Creativitatea – o reală provocare la lecțiile de biologie

evidență un nivel sporit de motivare, iar copiii foarte creativi provin, de regulă, din familii care încurajează comportamentul creativ. În același timp, profesorii care stimulează independența și favorizează exprimarea propriei opinii sînt mai rezultativi decît cei ale căror relații cu copiii sînt distante, autoritare. Ultimii tind să limiteze libertatea copiilor și inhibează comportamentul lor creativ.

În acest context, fiecare cadru didactic trebuie să-și propună drept scop dezvoltarea creativității elevilor, mai ales la treapta gimnazială și liceală, deoarece necesitatea de autoafirmare și autorealizare la această vîrstă este dominantă.

Biologia, ca tărîm propice cultivării capacităților creative, oferă multiple oportunități de explorare a potențialului imaginativ al elevului. Pentru a face față cerințelor viitoare, la lecțiile de biologie copiii trebuie să gîndească rapid, să fie flexibili și inventivi, competenți în găsirea unor soluții efective pentru diverse situații. Dacă dezvoltarea creativității ar avea în învățămînt același statut pe care îl are în cadrul corporativ, atunci copiii ar beneficia de o pregătire mult mai bună și ar face față provocărilor cu mai mult stoicism.

Dacă profesorul dorește ca elevii săi să fie creativi, trebuie să-i convingă de acest lucru, creîndu-le o ambianță de învățare în care aceștia să-și poată da frîu liber creativității; provocîndu-i și alimentîndu-le în permanență interesul, punîndu-le la dispoziție materiale stimulative și solicitîndu-i să efectueze experiențe moderne, utilizînd modalități de lucru care contribuie și favorizează asociația cît mai liberă a ideilor.

Factorii ce stimulează creativitatea în mediul de învățămînt sînt:



Tatiana PLATON

Liceul "Prometeu", mun. Chișinău



**Proiectarea unor sarcini didactice** atractive – profesorii urmează să elaboreze sau să selecteze sarcini care să trezească entuziasmul copiilor, să-i impulsioneze spre căutarea de soluții.

**Încurajarea copiilor în a pune întrebări.** Din păcate, multe din discuțiile din clasă sînt dominate de profesor. În cazul cînd acesta acordă prioritate ideilor și tezelor emise de elevi care vin în sprijinul propriilor argumente și le ignoră sau le respinge pe cele care le contrazic, discuția poate degenera în îndoctrinare.

**Responsabilizarea elevilor** – mijloc de a le inocula simțul răspunderii față de muncă și de produsul realizat, ceea ce face mai intensă implicarea în activitatea la clasă.

**Sporirea încrederii în sine** este crucială pentru dezvoltarea creativității. Elevii trebuie să simtă că sînt încurajați în a fi ei înșiși, că sînt apreciați la justa lor valoare.

**Modelul comportamental al profesorului** – entuziasmul, încrederea în propriile puteri, voința de a-și asuma riscul sînt conduite ce favorizează creativitatea. În predare trebuie să se arunce semințele și să se urmărească creșterea lor, asigurîndu-se condițiile necesare (mediu stimulator, profesori buni, atmosferă prietenoasă, șansa de a rezolva situații-problemă).

În continuare, venim cu exemple de dezvoltare a creativității verificate în practica pedagogică.

1. Cl. a VIII-a, modulul I – *Sisteme vitale*. Elevii sînt solicitați să modeleze din diverse materiale (la discreția lor) structura internă a celulei (animală sau vegetală). Sarcina este binevenită la sfîrșitul modulului și înainte de week-end, astfel încît elevii să dispună de suficient timp pentru procesul creativ: pregătirea, incubația, iluminarea și elaborarea finală.
2. Cl. a VIII-a, modulul II – *Sisteme de susținere la om* (lecție de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și abilităților). Elevilor li se propun sarcini de tipul: „Dacă ați deține un cabinet de chirurgie plastică și ați avea clienți care, urmînd



exemplul unor vedete, ar solicita extragerea coastelor flotante (perechile 11 și 12) în vederea obținerii unei talii perfecte, asupra căror particularități anatomice le-ați atrage atenția înainte de operație?”

Această problemă îi face pe copii să se simtă maturi, responsabili, îi învață să-și aplice cunoștințele în practică.

3. Cl. a VIII-a, modulul VI – *Factorii de risc pentru sănătatea omului* (lecție de recapitulare). Elevii sînt împărțiți în 3 echipe, fiecare dintre ele asumîndu-și postura de uzine ce produc, respectiv, alcool, țigări și droguri. Acestea vor fi invitate, pe rînd, în instanța de judecată pentru a li se invoca „crimele” generate de consumul producției lor. Rolul părții vătămate îl îndeplinesc membrii celorlalte echipe. Activitatea le permite elevilor să recapituleze materia, să elaboreze măsuri de reducere a acțiunii produselor lor asupra sănătății (bunăoară, fabrica de droguri poate să-și reprofileze activitatea lansînd pe piață medicamente etc.).
4. Următoarea sarcină este binevenită pentru cl. VII-IX. 31 octombrie este *Ziua internațională a Mării Negre*. Pornind de la ideea amplasării R. Moldova în vecinătatea bazinului Mării Negre, ar fi indicată o activitate extrașcolară/oră ecologică cu genericul *Marea Neagră în pericol!* Propuneți elevilor să elaboreze proiecte cu sugestii de ameliorare a stării ecologice din zona fluviului Nistru cu revărsare în Marea Neagră. Informația, prezentată pe poster cu note ilustrative (create de elevi, nu decupate), va fi audiată în cadrul orei sub formă de comentariu, iar posterele – expuse pe culoarul instituției.

5. Cl. a VII-a, modulul III – *Sisteme de coordonare și integrare a organismelor în mediu*. Solicitați elevii să modeleze un ochi cu vedere mozaică, ciliile olfactivi în momentul contactului cu particulele sau substanțele mirositoare.

Uneori nici nu ne imaginăm câtă inițiativă pot manifesta elevii în procesul creației, cât de originale pot fi lucrările lor! În final, ei obțin o experiență de viață care le facilitează încadrarea în societate.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clegg, B., *Creativitatea. Curs rapid*, Ed. Polirom, Iași, 2003.
2. Dulgheru, V.; Cantemir, L.; Carcea, M., *Manual de creativitate*, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2000.
3. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Ed. Uniunii Scriitorilor, Ch., 1996.
4. Patrașcu, D. et al., *Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice*, Ed. Știința, Ch., 2003.
5. Roco, M., *Creativitatea și inteligența emoțională*, Ed. Polirom, Iași, 2004.



Olga MUNTEANU

Școala Waldorf, mun. Chișinău

*„Ceea ce se predă și ceea ce educăm trebuie să fie preluat numai din cunoașterea omului în devenire și a aptitudinilor sale individuale.”*

(Rudolf Steiner)

Pedagogia Waldorf, concepută de Rudolf Steiner pe baza antropologiei spirituale, are un punct de pornire atotcuprinzător, în al cărui centru se află sprijinirea dezvoltării copilului. Ea deschide calea unei înțelegeri diferențiate pentru pașii evolutivi ai acestuia – fundamentare reflectată atât în conținuturile treptelor școlare, cât și în maniera de predare, dezvoltând programe centrate pe respectul față de ceea ce este copilul.

Obiectivul fundamental al pedagogiei Waldorf este întărirea, cultivarea, armonizarea celor 3 componente ale ființei umane: *voința, simțirea și gândirea*, la nivelul

## Școala Waldorf: predare centrată pe cunoașterea ființei copilului

fiecărei categorii de vîrstă, și încurajarea dezvoltării sănătoase a capacităților fizice, sufletești și spirituale.

Atunci cînd preluăm misiunea educării și instruirii copilului, trebuie „să putem citi” ființa omenească. Or, particularitățile fiziologice individuale, ca și cele sufletești și spirituale, sînt „litere” ce așteaptă să fie aduse într-o corelație potrivită. Și dacă reușim să descifrăm natura umană, vom putea cultiva competențele și responsabilitățile necesare. „*Dacă educația ar ține cont de la început de dezvoltarea corpului, a sufletului și a spiritului copilului, pe Pămînt nu ar exista decît persoane fericite, înțelepte și competente.*” (B.C. Lievigoed)

A educa un copil înseamnă a ne educa pe noi înșine. Avem dreptul să stăm în fața copilului ca învățător numai dacă conștientizăm faptul că sîntem pătrunși de: *entuziasm* pentru miracolul uman; *respect* pentru copil; *responsabilitatea* de a-l ocroti de orice influențe negative, de a-i oferi ceea ce are nevoie *aici și acum*; *convingerea* că la baza oricărei acțiuni cu și pentru copil trebuie să stea cunoașterea profundă a omului, *încredere și afecțiune* – locul de întretăiere a acestora este locul unde copilul și adultul se pot întîlni cu adevărat; necesitatea *autocunoașterii și autoeducației*.

Urmînd aceste reguli, fiind liberi și creatori în identificarea celor mai potrivite modalități de formare, trans-

formăm educația în artă, punînd-o în slujba dezvoltării individualității fiecărui copil. Însă a-i acorda o instruire adecvată nu înseamnă numai a-l ajuta să se integreze în anumite condiții culturale, economice și sociale. Educația într-o lume care se modifică de la o zi la alta, într-un ritm amețitor, trezește părinților și pedagogilor anumite probleme: *Cît de creativi, independenți și plini de inițiativă pot deveni tinerii prin intermediul școlii? Cum învață ei să facă față noului? Cît de utile și necesare sînt cunoștințele asimilate în școală?* Pentru a răspunde la aceste întrebări trebuie văzut cît de flexibil și realizabil este planul de învățămînt în dialogul cu copiii. Planul de învățămînt al școlilor Waldorf se axează pe înțelegerea copilului în devenire, pentru a-i oferi suportul corespunzător. Deși fiecare educator trebuie să-și dezvolte propriul model de predare, este nevoie totuși de o abordare comună, care să vizeze scopurile și conținuturile recomandate. Educarea celui în creștere poate fi realizată numai atunci cînd planul de învățămînt presupune mobilitate și adaptabilitate.

În evoluția sa, copilul parcurge 3 perioade mari: *de la naștere la schimbarea dentiției* – copilul stă în căminul părintesc, sub „aripa” protectoare a părinților; *de la schimbarea dentiției la pubertate* – copilul face un pas în direcția lumii exterioare: școala, la fel ca și familia, devine o parte din viața lui; *de la pubertate la maturitate* – perioada ce pregătește tînrul pentru viața profesională.

Mă voi referi, în mod special, la cea de-a doua perioadă (vîrsta de 7-11 ani).

La 7-8 ani (cl. I-II), pentru copil începe o nouă etapă de dezvoltare. Se produce o metamorfoză importantă în viața lui lăuntrică, la nivel de gîndire. El este capabil să dezvolte propriile imagini, adică accentul se deplasează pe gîndul-imagie. De aceea, copiii încă nu sînt în stare de abstractizări. Dezvoltarea vieții sale se află în stadiul imaginației creative. Doar viața volitivă este în contact cu lumea exterioară și începe să se manifeste mai pregnant atunci cînd își fixează propriile obiective.

În momentul în care copilul intră în al treilea an de școală (9-10 ani), se produce o schimbare semnificativă în relația cu lumea. Este vorba de prima criză a copilăriei, numită de R. Steiner „*primul Rubicon*” (prin asociere cu marea hotărîre luată de Cezar la rîulețul din nordul Italiei, după ce a înțeles că trebuie să se îndrepte cu armata spre Roma). Copilul face în dezvoltarea sa un pas asemănător. Începe o nouă relație cu lumea, o nouă relație dintre „eu” și „celălalt.” „*Copiii, într-un anumit sens, ies din „Paradis*” (Hermann Koepke). Este o perioadă de remodelare a ființei sale, a vieții sufletești și a existenței sale trupești. De aceea, deseori se întrebă: „De unde am apărut și cine sînt?”. Situîndu-se cu o anumită spaimă în polaritatea „eu” și „lumea”, devine capricios, criticînd totul, folosind termeni din ce în ce mai duri, disprețuind poveștile copilărești. Persoanele pentru care avea un respect deosebit „cad



primele de pe piedestal”, fapt ce îl face nefericit. E ca și cum ar vedea universul pentru prima dată. Inițial, aceste stări au loc la intervale de cîteva săptămîni, cu trăiri mărețe de odinioară, dar critica pune din nou stăpînire pe copil, influențîndu-i obiectivitatea. Dorind să venereze ceea ce iubea mai înainte, vrea totodată să se simtă îndreptățit. Orice pedagog trebuie să fie pregătit pentru această criză de la 9-10 ani.

În momentul în care copilul intră în al patrulea an de școală, are loc o schimbare radicală de comportament și viziune față de ceea ce îl înconjoară. El este apt să accepte lucrurile așa cum sînt, să cuprindă un conținut mai vast și mai bogat în informații.

Învățătorii din școala Waldorf iau în considerație aceste particularități de vîrstă, respectînd cîteva principii: **predarea în epoci:** desenul formelor, limba română, matematica, om și animal (științe), plai natal (istoria, geografia) sînt predate în module/epoci de cîte 3-4 săptămîni, a cîte 2 ore pe zi (110 min.), de regulă dimineața; **predare fără note:** elevii sînt apreciați cu calificativele „excelent”, „foarte bine”, „bine”, „poți mai bine”. La sfîrșitul anului școlar, ei intră în posesia unei caracteristici în care este sintetizată evoluția lor, progresele și greutățile întîmpinate la fiecare disciplină; **predare fără manuale:** pentru a nu transforma manualul în unicul instrument de lucru și pentru a le cultiva elevilor deprinderea de a consulta și alte surse, învățătorul elaborează, de comun cu elevii și părinții cărți de citire, culegeri de exerciții, reieșind din potențialul clasei.

În școala Waldorf, dezvoltarea simțului artistic are loc nu doar în cadrul activităților speciale: educația muzicală, educația plastică, educația tehnologică, modelajul. Cu spirit artistic este impregnată fiecare oră de limba română, matematică, desenul formelor etc.

*Desenul formelor;* predată în cl. I-V, este o materie de studiu specifică. În cl. I, aceasta contribuie la dezvoltarea



abilităților de scris. Treptat, elevii sînt pregătiți pentru executarea desenelor geometrice cu mîna liberă. De asemenea, această materie favorizează formarea capacității de orientare în spațiu. Inițial, formele sînt „simțite” de elev prin „desenarea” lor în aer cu nasul, pe podea cu piciorul, pe spatele vecinului cu mîna. Formele desenate sînt expresia unui joc interior de forțe ce trezește la viață.

În cl. I se învață dreapta și curba, ca elemente polare ce stau la baza celorlalte forme (cercul, ovalul, pătratul...). În cl. a II-a, exercițiile de simetrie în oglindă, de simetrie axială verticală ajută la dezvoltarea simțului armoniei și al echilibrului. Exercițiile de simetrie față de 2 axe sau cu 3 elemente, realizate în cl. a III-a, impulsionează creativitatea și dezvoltă percepția artistică. În cl. a IV-a, executarea unor forme ce se suprapun, se împletesc le cultivă copiilor percepția spațialității și capacitatea de armonizare a elementelor. Elevii muncesc cu plăcere la această epocă, îndeosebi atunci cînd li se oferă posibilitatea să inventeze propriile forme, iar în clasele mari descoperă cu ușurință enigmatul geometriei.

Cel mai dificil de predat este cititul și scrisul. La început, elevii învață literele de tipar, iar în cl. a II-a – cele de mîna. Primele semne asimilate sînt vocalele, prezentate copiilor ca provenind din sentimente: A – admirație, deschidere; E – reținere, închidere în sine; I – înălțare, afirmare; O – îmbrățișare, protecție; U – necunoscut, cunoaștere. Ulterior sînt introduse și consoanele. De ex., la predarea literei și sunetului „B” le vom propune elevilor o poveste, concepută de învățător, în care „bobocul” este personajul principal. Pe tablă se desenează un boboc, care conține un element sub forma literei „B”. După ce elevii reproduc imaginea în caiete, se scrie și litera de tipar mare.

În cl. a II-a predarea nu este axată pe definirea noțiunilor. De ex., la studierea părților de vorbire utilizăm formulele: „cuvinte harnice” (Verbul), „cuvinte nume” (Substantivul), „cuvinte frumoase” (Adjectivul), abia în cl. a III-a acestea vor fi denumite științific.

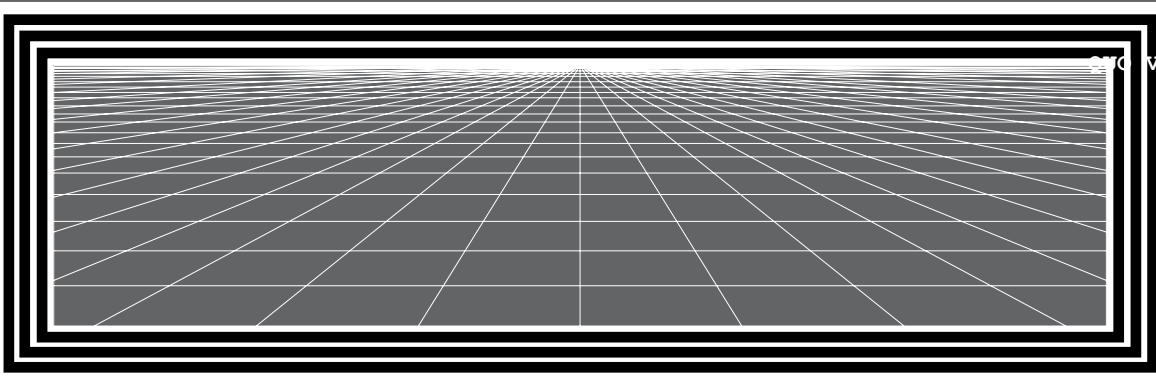
În cl. III-IV este important ca predarea să se centreze pe materiile în care elevii își pot manifesta spiritul de observație, capacitatea senzorială. Dacă pînă la această vîrstă am povestit despre animale, plante, personificîndu-le, acum copilul trebuie să cucerească lumea în mod real. Trebuie evitate noțiunile lipsite de viață. Programul de studiu pentru cl. a III-a prevede următoarele conținuturi: *Facerea lumii, Facerea pînii, Facerea casei și Meșteșuguri*. Majoritatea acestora se realizează și practic: copiii prelucrează pămîntul, seamănă și seceră grîu, coc pîne, proiectează și construiesc căsuțe. Mai firziu se studiază epocile: *Științele, Istoria și geografia*, numite la noi *Plai natal, Om și animal*. Respectiv discipline sînt niște „porți” prin care copiii vor pătrunde în lumea exterioară. Nevoia lor de cunoaștere va fi satisfăcută de povestiri și legende despre istoria, geografia ținutului natal. Cu toate diferențele de conținut, la finele cl. a IV-a, elevii de la școala Waldorf au același nivel de pregătire ca și semenii lor din școala tradițională.

Cel ce educă este dator să cuprindă întreaga existență a omului. Cunoașterea profundă a ființei copilului și a legilor evoluției sale ne ajută să-l tratăm pe măsură. Dacă profesorii sînt capabili a da viață cunoștințelor, actul pedagogic devine *artă*.

Pedagogia Waldorf contribuie la dezvoltarea copilului prin grijă și respect pentru ființa lui, cultivîndu-i imaginația, creativitatea, gîndirea, independența și entuziasmul.

#### REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Carlgren, Fr., *Educația pentru libertate*, Ed. Triade, Cluj, 1994.
2. Steiner, R., *Antropologia generală ca bază a pedagogiei*, Ed. Triade, Cluj, 1998.
3. Steiner, R., *Arta educației. Metodica și didactica*, Ed. Triade, Cluj, 2001.
4. Richter, T., *Sarcina pedagogică și obiectivele de învățămînt ale unei școli libere Waldorf*, Ed. Triade, Cluj, 2001.
5. Steiner, R., *Metodica predării și condițiile de viață ale educării*, Ed. Triade, Cluj, 1994.
6. Steiner, R., *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*, Buc., 1991.
7. Lievigoed, B.C., *Fazele de evoluție ale copilului*, Ed. Triade, Cluj, 2001.
8. Eller, H., *Învățătorul de la școala Waldorf*, Ed. Triade, Cluj, 2001.



## DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

# Utilizarea tehnicilor *LSDGC* în cadrul activităților experiențiale de educație ecologică

(Științe, clasele primare)

Volumul și varietatea informațiilor ne impun să conștientizăm tot mai acut valoarea calității mediului pentru perpetuarea vieții pe Pământ. Întrucât problemele mediului au drept impact altele, de ordin economic, social, moral etc., educația ecologică devine un imperativ și se adresează tuturor: de la preșcolari pînă la maturi.

Curriculumul la Științe pentru clasele primare propune numeroase conținuturi, iar manualele – un material bogat. Întrucât interesul constituie cheia învățării cu succes, modalitățile de motivare trebuie alese în funcție de diverși factori, inclusiv de particularitățile de vîrstă ale educabililor și de specificul disciplinei – acesta oferind oportunități de contact direct cu natura, de explorare a mediului, de investigare a realității înconjurătoare prin activități experiențiale. Respectivul oportunități reflectă particularitățile de vîrstă ale elevilor, care gîndesc într-un mod concret-intuitiv. Deci, activitățile experiențiale pot stimula studiul conținuturilor legate de educația ecologică în clasele primare.

Argumentele aduse confirmă importanța unuia dintre obiectivele-cadru ale disciplinei Științe: *dezvoltarea capacității de explorare/investigare a realității și de experimentare, aplicînd cunoștințele achiziționate și terminologia învățată*, a cărui realizare poate fi optimizată prin experimente, experiențe, modelări.

**Experimentul** presupune producerea/modificarea unui fenomen, provocat intenționat de cercetător în condiții impuse de ipoteza cercetării, în vederea descoperirii caracteristicilor, cauzelor, efectelor fenomenului. **Experiența** prevede declanșarea de fenomene în laborator sau sala de clasă, cu scopul verificării practice a unei proprietăți, legi, formule. **Modelarea** realizează studierea fenomenelor din natură cu ajutorul modelelor materiale sau ideale.

Spre deosebire de *observare*, care fixează aspectele de suprafață, *experimentul*, *experiența* și *modelarea* se orientează în profunzime și oferă, de rînd cu percepția fenomenului, oportunități de explorare-investigare a acestuia. Activitățile experiențiale permit obținerea unor date complexe, completînd explicațiile învățătorului, informațiile din manual și activitățile de observare. Aceste valențe concretizează și accesibilizează conținutul de învățare, asigură implicarea elevului în procesul propriei formări, îl motivează pentru studiu. Datorită activităților experiențiale elevii își dezvoltă spiritul de observație, curiozitatea, perspicacitatea; își cultivă deprinderi de cercetare: analizează și verifică fenomenele studiate, realizează comparații, identifică cauze și consecințe, formulează concluzii. Trăirile copiilor de vîrstă școlară mică în cadrul acestor activități sînt foarte puternice și stimulează motivația pentru cunoașterea naturii.

Deosebit de importantă în proiectarea și realizarea activităților este etapa de sintetizare a rezultatelor și de formulare a concluziilor, care solicită un efort substanțial de interpretare, argumentare, generalizare, evaluare, o abordare critică și activă. De aceea, tehnicile *LSDGC* sînt cele mai indicate pentru activizarea elevilor.

Propunem atenției dvs. descrierea unor activități experiențiale pentru disciplina Științe în clasele primare, cu utilizarea tehnicilor *LSDGC*.

### **Experimentul *Cum rezistă plantele la uscăciune?***

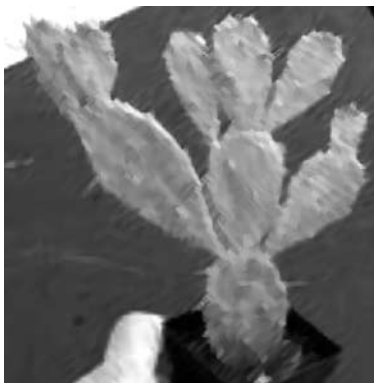
**Conținuturi de învățare:** *Mediile de viață ale plantelor*, cl. a II-a; *Deșerturile calde*, cl. a III-a.

**Obiectiv:** Observarea adaptării plantelor la condițiile aride ale mediului.

**Informații utile:** Plantele, ca și toate organismele vii, au capacitatea de a se adapta la diverse condiții ale mediului ambiant. Plantelor din deșert le sînt caracteristice următoarele adaptări:

Adaptarea	Rolul adaptării	Exemple de plante
Transformarea frunzelor în spini	micșorează evaporarea apei	cactus, spinul cămillei
Prezența tulpinilor și a frunzelor succulente	servesc drept rezerve în condiții de lipsă îndelungată a apei	aloe, agava, cactus
Prezența rădăcinilor lungi	facilitează absorbția apei din sol	spinul cămillei
Prezența stratului de ceară în structura frunzei	facilitează reținerea apei în interiorul plantei	cactus, aloe
Prezența unui strat de perișori albi pe suprafața frunzelor, tulpinilor	reflectă razele solare, evitînd supraîncălzirea plantei	unele specii de cactus

**Ustensile:** Planta *Cactus Opunția* („limba-soacrei”), hîrtie cerată, burete (de dimensiuni mici), pipetă, pahar cu apă, bisturiu (lamă, cuțitaș).



*Cactus Opunția*  
(„limba-soacrei”)

**Notă:** Secțiunea prin tulpină este executată doar de învățător.

**Algoritm:**

1. Picurați cu pipeta cîteva picături de apă pe tulpina plantei de cactus.
2. Picurați cu pipeta cîteva picături de apă pe suprafața hîrtiei cerate.
3. Comparați.
4. Secționați un fragment de plantă și studiați interiorul.
5. Presați ușor fragmentul secționat.
6. Scufundați buretele în paharul cu apă, apoi presați-l, așa cum ați procedat cu fragmentul de cactus.
7. Comparați aspectul buretelui cu cel al secțiunii de cactus.

**Rezultate și concluzii:**

1. Apa picurată pe tulpina de cactus și pe hîrtia cerată nu se absoarbe, ci lunecă pe suprafața acesteia. Tulpina de cactus, asemeni hîrtiei cerate, este acoperită cu un strat de ceară, care permite menținerea apei în interiorul plantei.
2. Structura fragmentului de tulpină secționat este similară celei a buretelui. Tulpina de cactus, asemeni unui burete, absoarbe și menține apa în interiorul plantei.

Pentru sintetizarea rezultatelor și emiterea concluziilor poate fi aplicată tehnica *Cubul*. Se prezintă clasei un cub, pe ale cărui fețe sînt formulate sarcini la modul general. Învățătorul concretizează sarcinile conform activității desfășurate:

- **Analizează:** *Analizează comportamentul unei picături de apă pe o suprafață.*
- **Exemplifică:** *Exemplifică suprafețe care absorb apa și care nu o absorb.*
- **Describe:** *Describe cum s-a comportat picătura de apă pe tulpina de cactus și pe hîrtia cerată.*
- **Compară:** *Compară structura fragmentului de tulpină secționat cu structura buretelui.*
- **Argumentează:** *Argumentează de ce apa se menține în interiorul plantei de cactus.*
- **Justifică:** *Justifică de ce cactusul are nevoie să mențină apa în interiorul său.*

**Experiența Efectele nocive ale ploii acide**

**Conținut de învățare:** *Învelișul de apă al Pămîntului*, cl. a III-a.

**Obiectiv:** Demonstrarea efectelor ploii acide.

**Informații utile:** Ploaia acidă este diferită de cea obișnuită și se formează prin contactul picăturilor de apă cu particule nocive (de ex., oxidul de sulf) din aerul poluat. Particulele nocive apar în rezultatul unor activități industriale, al emanațiilor de substanțe datorate exploatării mijloacelor de transport. Ploaia acidă dăunează pădurilor și recoltelor, poluează apele, deteriorează monumentele și clădirile, afectează sănătatea oamenilor și a animalelor.

**Ustensile:** Oțet, apă, coajă de ou, 2 frunze mici, 2 clame de birou, 2 borcane cu capac.

**Notă:** Înainte de începerea experienței, învățătorul le va explica elevilor că oțetul are aproximativ aceeași componență ca și ploaia acidă.

Experiența poate fi realizată pe parcursul a 2 lecții.

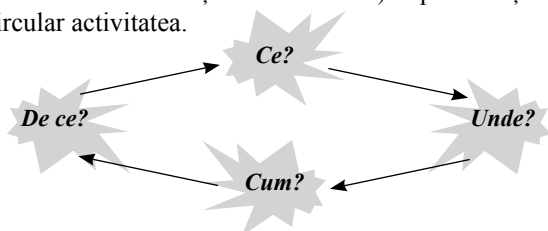
**Algoritm:**

1. Turnați într-un borcan apă, iar în altul – oțet.
2. Introduceți în fiecare dintre ele coajă de ou, o frunză și o clamă.
3. Acoperiți borcanele cu capac și lăsați-le așa peste noapte.

4. Deschideți borcanele peste 24 de ore și observați schimbările produse.

**Rezultate și concluzii:** 1. Materialele din borcanul cu apă nu au înregistrat schimbări esențiale. 2. În borcanul cu oțet însă coaja de ou a devenit moale, iar pe frunză au apărut pete maronii. Doar clama nu a suferit nici o schimbare. 3. Soluția acidă, respectiv ploaia acidă, are deci efecte dăunătoare.

Pentru sintetizarea rezultatelor și formularea concluziilor poate fi aplicată tehnica *Explozia stelară*: într-o formă grafică corespunzătoare se prezintă întrebări (concretizate de învățător sau de elevi) ce pot direcționa circular activitatea.



- **Ce?** Ce obiecte am observat?
- **Unde?** Unde, în ce condiții le-am plasat?
- **Cum?** Cum s-au modificat obiectele?
- **De ce?** De ce au apărut modificări?
- **Ce?** Ce efecte au ploile acide?
- **Unde?** Unde pot fi observate efecte ale ploilor acide?
- **Cum?** Cum se formează ploile acide?
- **De ce?** De ce activitățile umane pot conduce la apariția ploilor acide?
- **Ce?** Ce pot întreprinde oamenii pentru a preveni apariția ploilor acide?

#### Modelarea Construim un filtru pentru apă

**Conținuturi de învățare:** Apele curgătoare, Apele stătătoare, cl. a III-a.

**Obiective:** Simularea procesului de filtrare a apei; corelarea procesului de filtrare a apei în laborator cu procesul de filtrare a apelor reziduale în natură și la stațiile de epurare; demonstrarea incapacității de filtrare a detergentului dizolvat în apă.

**Informații utile:** Principalele surse de poluare a apelor sînt: lucrările destinate evacuării anumitor substanțe în mediul subteran; prezența în preajma apelor a unor obiective pentru stocarea diverselor materiale (depozite de deșeuri, de materiale de construcții); activitățile nehibzuite ale oamenilor (spălarea autovehiculelor pe malurile iazurilor, râurilor). Conținutul substanțelor nocive în apa fîntînilor din R. Moldova depășește norma stabilită de circa 50 de ori. Apa poluată generează multiple afecțiuni: fluoroza dentară, gușa endemică, boli diareice acute, hepatita virală A, salmoneloză, helmintiaza ș.a.

Pentru a preveni efectele poluării, apa preluată dintr-un lac sau rîu este supusă purificării la stațiile de epurare printr-un sistem de site (care rețin obiectele mari) și filtre (care rețin particulele solide). Filtrele din

pietriș, nisip fin etc. sînt dispuse în ordinea descrescîterii gradului de permeabilitate. O substanță specială, clorul ( $Cl_2$ ), distruge bacteriile. În unele țări, în acest scop este utilizat ozonul ( $O_3$ ), care afectează mai puțin gustul apei.

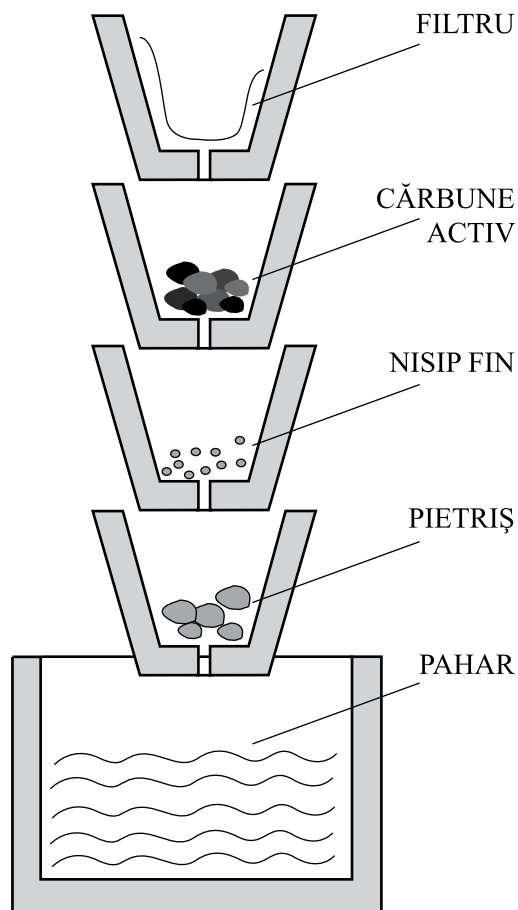
Curățarea apelor în natură se realizează prin filtre naturale: straturile de nisip, pietriș ș.a. La purificarea apelor participă și organismele vii. Astfel, dacă veți vedea într-un izvor broaște, să nu vă speriați și nici să nu le alungați, căci ele au o misune importantă – cea de curățare a apei.

**Utilensile:** Apă în care s-a dizolvat detergent; 4 pahare de plastic găurite la fund; 1 pahar de sticlă; cărbune activ; nisip fin; pietriș; hîrtie de filtru.

**Notă:** Cărbunele activ poate fi procurat la farmacii sub formă de pastile *Carbolen*.

#### Algoritm:

1. Construiți elementele filtrului, introducînd în paharele de plastic: I – pietriș; II – nisip; III – cărbune activ; IV – hîrtie de filtru.
2. Asamblați filtrul, plasînd elementele unul în interiorul altuia, conform schemei.
3. Montați filtrul într-un pahar de sticlă.
4. Turnați apa cu detergent în filtru.

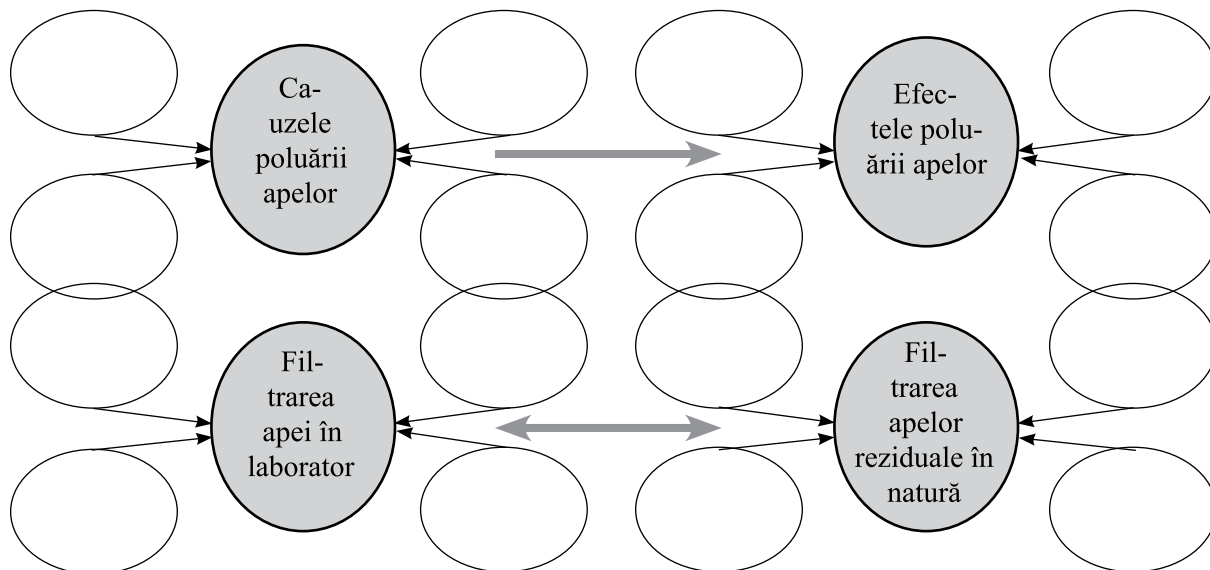


5. Observați apa ce s-a scurs în pahar.

6. Agitați paharul cu apă.

**Rezultate și concluzii:** 1. Filtrul a reținut materialele reziduale și, aparent, apa scursă în pahar este curată, limpede. 2. La agitarea paharului se formează spumă. Detergentul deci a rămas în apă.

Pentru sintetizarea rezultatelor și formularea concluziilor poate fi aplicată tehnica *Clustering*. În centrul fiecărei scheme se plasează un oval în care este înscris subiectul ce urmează a fi dezvoltat în bază de *Brainstorming*.



Activitățile experiențiale contribuie la conexarea teoriei cu practica, relevînd caracterul aplicativ al învățămîntului, iar utilizarea tehnicilor *LSDGC* permite transformarea elevului din „spectator” în „actor” al învățării, imprimîndu-i studiului o valoare formativ-educativă sporită.

#### REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Andon, C.; Cecoi, V.; Popova, E., *Științe ale naturii cu bazele ecologiei*, Ed. Lumina, Ch., 1994.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
3. Crocnan, D.; Huțanu, E., *Să descoperim natura prin aplicații și experimente*, EDP, Buc., 2002.
4. *Curriculum școlar, cl. I-IV*, Ed. Lumina, Ch., 2003.
5. *Eu și Dunărea//Materiale informative și ilustrative pentru educația ecologică*, Ch., 2008.

6. *Educație ecologică//Mapă școlară*, vol. 2, Galați, 2005.

7. Temple, Ch.; Steele, J.L.; Meredith, K. S., *Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul II//Supliment al revistei „Didactica Pro...”*, nr. 2, 2002.

Ludmila URSU,  
Universitatea Pedagogică de Stat “I. Creangă  
Stela GÎNJU,  
Universitatea Pedagogică de Stat “I. Creangă”

## ABONAREA 2009

**Stimați manageri, profesori, educatori, părinți, studenți, elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!**

Campania de abonare pe anul 2009  
la Revista de teorie și practică educațională  
*DIDACTICA PRO...*  
continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la sediul redacției, la prețul de 120 lei,  
și la oficiile distribuitorilor de presă  
„POȘTA MOLDOVEI”, MOLDPRESA”, „OMNIAPRESA”,  
„VECTOR V-N”, BUSINESS-ELITA”.





Sorin CRISTEA

Universitatea din București

## Școli prietenoase pentru copii

Conceptul operațional de **școli prietenoase** pentru copii poate fi identificat, definit și analizat într-un *cadru restrâns* și *extins*, acționînd ca *metaforă pedagogică* promovată politic sau ca expresie simbolică a unor *concepțe pedagogice* reprezentative în *teoria generală a educației* sau în *managementul organizației școlare*.

I) Metafora „școli prietenoase” pentru copii este lansată de UNICEF într-un *cadru conceptual restrîns* la nivelul „*educației timpurii*”. Analiza propusă în termeni de politică a educației valorifică *Principiile Convenției privind Drepturile Copilului*, modelul fiind susținut prin argumente de ordin *paradigmatic*, *didactic*, *cultural* și *comunitar* (vezi UNICEF, *Școlile prietenoase copilului*, în *Didactica Pro...*, nr. 4-5 (50-51), octombrie, 2008, p.77-78).

Argumentul *paradigmatic* este dezvoltat în plan psihologic și social. În plan psihologic vizează identificarea copiilor excluși și integrarea lor efectivă în procesul de învățămînt. Centrarea pe resursele psihologice ale copilului presupune motivarea profesorilor, dar și mobilizarea societății în direcția organizării de *școli incluzive* care „nu exclude, nu discriminează pe nimeni (...), prestează servicii accesibile în special pentru familiile și copiii din grupurile de risc (...) pentru copiii aparținînd unor minorități naționale, copii afectați de HIF/SIDA, copii cu dizabilități, copii victime ale exploatării și violenței etc.”.

Argumentul *didactic* este unul care pledează pentru o

*școală incluzivă ce asigură o învățare eficientă*. Abordarea *curriculară* rezultă din respectul psihologic și social al diversității, exprimată prin „diferite circumstanțe și nevoi ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.”. Principiile propuse vizează: a) promovarea instruirii de calitate prin individualizarea învățării; b) proiectarea obiectivelor care răspund „nevoii de învățare a elevilor” și capacității acestora de „a învăța cum să învețe”; c) structurarea resurselor (conținuturile și strategiile de predare-învățare-evaluare) în raport de obiectivele amintite anterior; d) îmbunătățirea competențelor profesorilor în termeni de „creștere profesională și salarială”.

Argumentul *cultural* este prezent la nivelul *climatului psihosocial* propriu *școlii incluzive*. Calitatea sa este susținută de *mediul de învățare* (spațiul și timpul pedagogic, baza didactico-materială, serviciile psihologice, medicale și sociale) și de comportamentul actorilor educației, profesorii și elevii, un rol special revenindu-le profesorilor implicați direct, prin capacitatea lor de proiectare și realizare curriculară a educației incluzive, în *protecția psihologică și socială* a copiilor și în oferta de *experiențe pedagogice pozitive*

Argumentul *comunitar* este susținut prin implicarea familiei în viața școlii. La acest nivel sînt angajate 2 obiective pedagogice: a) consolidarea calității familiei de „*factor primordial de educație*” în relații armonioase cu școala; b) stimularea *parteneriatului educațional* dintre *familie-școală-comunitate*. Ambele obiective urmăresc crearea unui *context psihosocial* favorabil *școlii prietenoase*, pentru care asigurarea drepturilor copiilor constituie un *instrument de oferire a unei educații de calitate*. Eficiența sa depinde de calitatea structurilor de conducere managerială organizate în plan național și local, transformate în resurse de *autoevaluare* continuă și de „*mobilizare* a comunității în vederea realizării unei educații de calitate și respectării drepturilor copilului”.

II) Într-un *cadru conceptual extins*, școlile prietenoase pentru copii sînt expresia simbolică a unor *concepțe pedagogice* dezvoltate la nivelul mai multor științe ale educației, în mod special, la nivelul *teoriei generale a educației* și al *managementului organizației școlare*, dar și al *didacticii generale* și *aplicate* sau al *managementului clasei*.

Ca realitate pedagogică distinctă, școlile prietenoase sînt promovate la nivelul sistemelor postmoderne de învățămînt, studiate de *teoria generală a educației*, sisteme care asigură saltul de la organizarea birocratică la organizarea managerială, avînd ca produs *organizația școlară deschisă* necesară în condițiile raportării permanente la un mediu social aflat în continuă schimbare – o *organizație școlară care învață*, ca urmare a *sănătății organizaționale* dobîndită în procesul de adaptare continuă la un context extern și intern deschis, favorabil pentru optimizarea relațiilor socioafective cu elevii.

Școlile prietenoase pot fi multiplicat în condițiile afirmării unei noi tendințe în teoria conducerii manageriale a sistemelor postmoderne de învățămînt care urmărește *dezvoltarea organizației școlare*, originile

sale fiind identificate la nivelul restructurării raporturilor dintre dimensiunea normativă și dimensiunea culturală a organizației școlare, prin flexibilizarea *normativității* și accentuarea rolului *culturii organizației școlare* angajată deplin în măsura adaptării profesorilor la calitățile reale/potențiale ale elevilor.

Resursele pedagogice fundamentale pentru școlile prietenoase sînt cele angajate în construcția permanentă a *corelației dintre profesor și elevi*, studiată în *teoria generală a educației* și în *teoria generală a instruirii*. Procesarea acestor resurse este realizată la nivelul construcției *repertoriului comun* necesar între profesor și clasa de elevi, între profesor și fiecare elev în parte. Mutația pe care o putem înregistra în școlile prietenoase este cea a reechilibrării raporturilor dintre dimensiunea cognitivă și cea afectivă și motivațională a *repertoriului comun*, aptitudinea proprie profesorului, *empatia* angajînd *mesajul pedagogic* nu doar la nivelul de înțelegere al elevului, ci mai ales la nivelul afectivității și motivației sale superioare, școlile prietenoase fiind dominate de un etos al *empatiei pedagogice cognitive*, dar mai ales *afective* și *motivaționale*.

## Summary

The focus of this magazine is on the *friendly school for children* (a concept launched by UNICEF) – a school that is focused on children, a school that activates for their benefit, promotes educational inclusion of all children, gender equity, participation of children and their families, as well of the community in the school life etc. The society of the Republic of Moldova and the implementation of the concept *friendly school for children* is the main idea of the articles included in the rubric **QUO VADIS?:** „UNICEF gives a new chance to our children” (Vi.Pohila), „Can gender equity be found in the *friendly school for children*?” (L.Handrabura). this rubric also includes a research about parents’ involvement in the school life, elaborated based on a survey, carried out by V.Goras-Postica, V.Chicu, D.Cheianu, R.Bezede. The Alliance of active NGOs in the field of Social Protection of Child presents a training program related to the consolidation of the NGOs’ skills in 4 domains: *Children Rights, Abuse and Child Neglecting, Social services addressed to Children with special educational needs, Socio-educative activities for children, including free-time animations*. The subject of the articles from the rubric **INCLUSIV EU** is related to the integration of children with special educational needs in general education from Moldova, edited in partnership with the Day Center „Speranta” and the Resource Center „Inclu-

siv EU”, the focus being on an inclusive school – one of the essential characteristics of the *friendly school for children*. The rubric **EX CATHEDRA** presents the following articles: „Network correlation as a premise of performant learning” (A.Ghicov); „Socio-cultural arguments for an educational strategy that is close to pupils” (O.Dandara, D. Pascaru); „Learning the basic vocabulary and the speciality one through lists and paper slips with words”(A Ixari); „Developing creative personalities in graphic arts” (O.Arbutz-Spatari); „I.I.Gabrea. Pedagogic life and literary work.” (D.Opri Vladuca). The rubric **EXERCITO, ERGO SUM** presents some experiences that could improve teachers’ lesson planning: „Meta-literary text – approaches” (M.Boldisor), „A school for all, a school for everyone” (L.Sclifos), „Creativity – a real challenge for the biology classes” (O.Tiganas, T.Platon); „The Waldorf School – teaching that is focused on identifying the children nature” (O.Munteanu). The article from the rubric **DEVELOPING CRITICAL THINKING** consists of some suggestions for using Reading and Writing for Developing Critical Thinking during some experimental activities on ecology education for primary classes, on the subject *Sciences*, signed by L.Ursu and S. Ginju. S. Cristea traditionally signs the rubric **DICTIONARY**, defining the concept of *friendly school for children*.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

# Raportul Copiilor Despre Respectarea Convenției Privind Drepturile Copilului în Moldova

## “Viața în ochii copilului”

Realizat în 2008, de Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova, cu sprijinul acordat de Organizația suedeză *Salvați Copiii* și Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei, raportul a fost prezentat Comitetului pentru Drepturile Copilului de la Geneva, care urmează să-l examineze împreună cu Raportul Guvernului Moldovei și Raportul complementar al organizațiilor neguvernamentale despre respectarea Convenției privind Drepturile Copilului.

Opinii ale copiilor, extrase din capitolul *Educația*:

- Educația este obligatorie pînă la 9 clase și fiecare are dreptul să beneficieze.
- Țara noastră se confruntă cu un număr mare de elevi care nu frecventează școala.
- Educația copiilor din familii întregi diferă de educația copiilor care trăiesc în familii cu probleme financiare sau de cea a orfanilor sociali.
- Există sate în care copiii nu au posibilitate să studieze pe loc, deoarece nu există cadre didactice, aceasta datorîndu-se migrației. De aceea ei sînt nevoiți să frecventeze școli în satele vecine. Este incomod... Trebuie să plătească și drumul, dar nu fiecare își poate permite. Plus că este și obositor să faci naveta în fiecare zi.
- Programul încărcat nu ne permite să scoatem capul din cărți și caiete.
- Profesorul în vîrstă ne cere ceea ce pe viitor nu ne va trebui, pe cînd la un profesor tînăr, care are studii mai recente, se simte o avansare în educație.
- În ultimii ani au venit mulți profesori tineri și se observă foarte mult lipsa de experiență, ...ne spun să citim din carte, dar acolo sînt termeni pe care noi nu îi înțelegem și avem nevoie să ne dea exemple, să ne explice. Cîteodată prefer să fac lecții cu profesori bătrîni.
- Profesorii spun: „Internetul este răspundere, Internetul este al școlii, al profesorilor și al directorului”.
- Profesorul nu ne dă voie să căutăm teme pentru lecțiile noastre. Stăm așa la Informatică și ne uităm unii la alții.
- La noi, elevii din cl. a IX-a nu cunosc lucruri elementare despre computer, așa lecții se fac în școală.
- O problemă este și lipsa utilajului necesar pentru a desfășura diferite experimente, și cînd sîntem la olimpiadă, clar că vor lua locuri de frunte copiii care pun în practică ceea ce învață, dar nu memorează doar teoretic.
- Scopul multor din profesori nu este să educe copiii, ci pur și simplu să cîștige bani, ei nu atrag atenție copiilor.
- Lipsește comunicarea de la egal la egal dintre profesor și elevi. Profesorii se uită de sus la noi.
- Avem cîtiva băieți care se poartă foarte urît și profesoara, din cauza lor, nu ne lămurește tema.
- Bătea cu rigla de fier peste degete. Profesorul credea că elevii o să învețe, dar băieții se mîndreau că au rezistat și n-au plîns și numai se mărea numărul de bătăi.



*Crăciunul este sărbătoarea inimilor care dăruie, a inimilor deschise către ceilalți.  
 Ne facem un trai mai ușor prin ceea ce obținem.  
 Ne facem o viață mai frumoasă prin ceea ce oferim altora.  
 Putem face o schimbare în bine prin acțiunile noastre.  
 Vă dorim în Noul An un trai mai ușor, o viață mai frumoasă și o schimbare în bine!  
 Sărbători fericite!*