

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Școala părinților



Alături de copilul său



Educația printre standarde



Calitatea predării limbilor în școlile alolingve



Educația de gen în familie

Amintiri din copilărie



Fiți cuminți, că vă vede Bau-Bau!

Ce rău era de noi și ce bine de părinții noștri, și ce bine va mai fi fiind și azi de mulți părinți din lume, datorită lui Bau-Bau.

Noi nu voiam decât să aducem scăunelul din bucătărie, să-l punem în dreptul ferestrei, ca să vedem cum se dau pe gheață copiii din mahala.

Dar părinții noștri, de îndată ce prindeau de veste, se împotriveau.

– Fiți cuminți, că vă vede Bau-Bau! Și se uitau îngrijorați, când spre fereastră, când spre colțul în care se afla soba, când spre locul plin de taină, unde se ascundeau tot felul de primejdii și care se chema sub pat.

Cine era Bau-Bau? Cineva groaznic, fără îndoială, pe lângă care balaurul cu șapte capete devenea un biet gușter, cineva care după toate semnele se hrănea cu carne de copii, cu rinichi și inimă de copii, cu suflete

de copii, cineva numai bun să ne pironescă în loc de spaimă, când părinții noștri aveau musafiri și voiau să joace cu ei preferans.

– Fiți cuminți, că vă vede Bau-Bau!

Iar noi abia mai îndrăzneam să mai respirăm, fiindcă dacă ar fi fost vorba de balaurul cu șapte capete, cine știe, ne-am fi închipuit că sîntem Feți-Frumoși, dar cu Bau-Bau nu ne puteam pune. Nimeni nu-l văzuse, nimeni nu știa cum arată, dar era veșnic la pîndă, gata să ne înghită, să nu mai rămînă nimic din noi, de îndată ce părinții noștri se așezau la masa din salon, cu cărțile de joc și cu cafeaua în față.

Iar noi, după cum am spus, nu voiam mare lucru: voiam doar să ne urcăm pe scăunelul din bucătărie, să ne uităm la copiii din mahala, cum se dăceau pe gheață.

Însă nu se putea din pricina lui Bau-Bau.

Geo BOGZA



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 5-6 (57-58), 2009

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 PĂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Tiraj: 1200 ex.

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
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Tatiana CARTALEANU	
“Ce-ai făcut azi?”	3
Rodica GAVRILIȚĂ	
Să lași o urmă pe pământ	4
Vlad POHILĂ	
„A învăța să fii contemporan” e mai mult decât apel în vogă, astăzi	6
Emil STAN	
Educația între școală și televiziune	8
Silvia BARBAROV	
Calitatea predării limbilor în școlile aolingve: probleme și soluții	11
Sergiu MUSTEAȚĂ	
Adevărul despre manualele de istorie integrată	15

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA	
Echitatea și incluziunea în educație	25
Rima BEZEDE	
Proiectul <i>CONSEPT</i> : consultanță în elaborarea Planului de Dezvoltare a Școlii	26
Silvia BARBAROV	
Studiul <i>Probleme de predare a limbilor în școlile aolingve</i> – prezentări în teritoriu	27
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Conferința pentru diriginți <i>Educație pentru dezvoltarea caracterului</i>	28
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Lansarea unei alternative de instruire a elevilor	28
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE	
LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – o nouă provocare pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice	29
Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului	30

EX CATHEDRA

Rima BEZEDE	
Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate	31
Vlad PĂSLARU, Mariana TACU	
Noile educații și educația morală a adolescentului	34
Gabriel ALBU	
Educația printre standarde	39
Antonina RUSU	
Repere metodologice în optimizarea procesului de formare a competențelor elevilor la educația tehnologică	43
Elena ROTARI	
Mijloace de învățământ pentru dezvoltarea creativității în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică	47
Iurie DONȚU	
Curriculumul modern – proiecție a educației interculturale	53

EDUCAȚIE DE GEN

Dana TERZI	
Educația de gen în familie: o investiție „strategică” pentru fericirea copilului sau o „durere de cap” în plus pentru părinți?	55

EDUCAȚIE TIMPURIE

Maria VASILIEV Despre educația copiilor gemeni	62
---------------------------------------------------------	----

INCLUSIV EU

Tatiana VASIAN Alături de copilul său	65
Sergiu TOMA Dezvoltarea comportamentelor pozitive: sugestii pentru părinți care educă copii cu dizabilități mentale	70
Mariana IANACHEVICI Modele de educație parentală	72

DOCENDO DISCIMUS

Marcel TELEUCĂ O metodă de identificare a copiilor superior dotați	75
Ludmila FÎNTÎNARU Modalități de elaborare a site-urilor școlare	80

EXERCITO, ERGO SUM

Viorica GORAȘ-POSTICĂ Integrare europeană pentru tine la a doua ediție	83
Ana MUNTEAN Lăsați copiii să creeze sau <i>eseul</i> – joc și imaginație	87
Ecaterina MOGA Copilul: între părinți și profesori	89

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Stela GÎNJU, Angela TELEMAN Educația ecologică a elevilor mici prin activități de cercetare a mediului cu utilizarea strategiilor LSDGC	92
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA Școala părinților	99
------------------------------------------	----

SUMMARY	104
---------------	-----

C U P R I N S

QUO VADIS?



Tatiana **CARTELEANU**

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

O butadă spune că familia este un grup de oameni care se adună cel puțin o dată pe zi împreună la masă. Și ce se întâmplă acolo? Ce este mai important – mîncarea sau comunicarea? Cine domină discuția? Copiii sînt lăsați să vorbească (desigur, nu cu gura plină)? Să întrebe? Sînt învățați să asculte și să audă? Li se cultivă ceea ce pedagogia de azi numește “savoir-vivre”?

Mesele de seară, cînd trei generații stăteau împreună și nimeni nu se mai grăbea nicăieri, au fost, în copilăria noastră, cele mai importante ore ale zilei. Se făcea politică, se depăneau amintiri, se relata despre cărți și filme, se rezumau articole din numeroase publicații la care eram abonați, se comentau și întâmplări din sat, de la școală, se reciteau scrisorile primite de la rude și se stabilea ce urmează să li se răspundă... Era spectacolul vieții de adult, trăit în permanență în ochii noștri. Discuțiile cotidiene cu părinții și bunicii ne-au învățat să apreciem eforturile lor, să avem un scop, să împărtășim un crez, să-i înțelegem cînd sînt triști și cînd – fericiți. Și ei, adulții, aveau deosebită grijă să ne răspundă la întrebări, să rezolve nedumeririle, să ne spună ce au făcut ei ca să învățăm din experiența lor.

Apoi era drumul spre școală... Ani de zile, am mers împreună cu mama dimineața și am putut vorbi despre orice, dar mai ales despre lucrul de profesor. Discutam despre partea ascunsă a ceea ce se numește “activitate didactică”, pentru că o vedeam pe mama zilnic scriind planuri, controlînd caiete, alcătuiind scenarii de serate

“Ce-ai făcut azi?”

și programe de concerte. Astfel am cunoscut lucrul pedagogului “de la firul ierbii”. Cînd am venit la facultate, știam cum se face un plan calendaristic, ce este regimul unic ortografic în școală, cum se analizează rezultatele unei lucrări de control și încă o mulțime de lucruri utile... Era parte mea de zestre, numită *orientare profesională*.

Credeam că toți copiii beneficiază acasă de comunicarea cu părinții în sensul în care am avut-o noi și am încercat să le-o creăm copiilor noștri. Că îi cunosc pe nume pe colegii de lucru ai acestora, că știu cu ce se ocupă, zi de zi, rutinar, părinții care pleacă dimineața la serviciu. Că le vine ușor să relateze despre profesiile părinților. Ba bine că nu! Am avut elevi care, în clasa a noua, în pragul alegerii epocale între profilul umanist și cel real la liceu, nu știau ce instituție de învățămînt au absolvit părinții lor (“Știi că au studii superioare, pentru că s-au căsătorit cînd erau la institut,” mi-a spus o fetiță. “Dar nu știu la care institut au învățat.”). A fost o situație ce m-a făcut să mă întreb: despre ce se discută în casa respectivă? Copiii care beneficiază de grija și asistența materială a părinților, direct dependentă de activitatea lor de muncă, chiar nu ajung să se întrebe cum anume fac bani aceștia? Niciodată nu le trece prin minte, adolescenți fiind, să se întrebe dacă nu cumva mama obosește, iar tata are probleme?

Un părinte angajat în cîmpul muncii are tot dreptul să se plîngă de lipsă de timp pentru comunicarea cu propriii copii. Obosiți la sfîrșitul zilei, părintele și copilul abia mai au putere să schimbe cîteva replici despre note și probe de evaluare, observații în agendă, regimul zilei și bani pentru... Frecvent, această comunicare este un dialog cu întrebări într-un singur sens: dinspre părinte spre copil, cu răspunsuri monosilabice din sensul invers. Și atît. Cînd vine vremea să aleagă o profesie, copilul este deseori derutat anume pentru că nu-și prea dă seama în ce constă munca de rutină a absolventului unei facultăți de prestigiu – și doar pentru facultăți de prestigiu optează! Judecă despre lucrul celui care va absolvi business după

Tinăr și neliniștit, despre medici după *House* și despre avocați după *Legally Blonde*.

Am încercat, de mai multe ori pe parcursul celor 12 ani când am predat și la liceu, să le dau copiilor sarcini care i-ar face să se apropie de părinți, să comunice cu ei. (Știu că aici mulți dintre profesori au gata replica: „Părinții nu sînt alături! Părinții sînt plecați!” Dar copiii nu stau singuri – oricum există în viața lor un adult care le poartă de grijă și e responsabil pentru ei! Fie acel adult pe rol de părinte!) De fiecare dată am fost plăcut surprinsă de impactul la nivel atitudinal pe care îl aveau discuțiile “forțate”, “obligatorii” cu părinții. Elevii se schimbau parcă, iar lucrările de acest fel erau deosebit de personale și personalizate. Și, cu siguranță, nu mai puteau fi copiate din cărți cu comentarii sau rezumate și nici nu se găseau pe site-uri de referate. Am să trec în revistă câteva subiecte:

- ✓ Rugați-l pe unul dintre părinți să relateze cum a fost făcută prima voastră poză de bebeluș; înscrieți și redactați povestirea.
- ✓ Înregistrați, la persoana întâi, așa cum a fost relatată, povestirea unuia dintre părinți despre un revelion memorabil din copilăria lui.
- ✓ Înregistrați o amintire din copilărie a unuia dintre părinți, stilizînd-o după *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă.

- ✓ Prezențați un reportaj despre o zi de muncă a unui adult.
- ✓ Descrieți – ca pe o caracterizare de personaj – calitățile de care ar trebui să dispună o persoană înainte de a alege profesia de... (Elevii au ales singuri profesiile, dar deseori au optat pentru o profesie străină, nu din familie. Surpriza cea mare a fost că se făceau referințe la filme și cărți mai frecvent decît la viața din jurul lor.)
- ✓ Alcătuiți CV-ul unui adult, din spusele lui.
- ✓ Discutați cu o persoană care are o carieră de succes și rezumați esența discuției.
- ✓ Discutați cu un adult care a fost nevoit să-și schimbe profesia și rezumați esența discuției.
- ✓ Luați un interviu părinților (unuia dintre părinți; unui adult), adresîndu-i cel puțin 5 întrebări în legătură cu principiile și preceptele sale educaționale, în raport cu creșterea propriilor copii.
- ✓ Vizionați împreună cu un părinte un film, o emisiune și discutați ulterior. Rezumați, în limita de o pagină, discuția.

Abia la balul de absolvire i-am cunoscut pe mulți dintre părinții cărora le-am dat de lucru în acest fel. Și mulți dintre ei au venit să mă cunoască, pentru a-mi spune că datorită acestor sarcini au comunicat cu propriii lor copii *absolut deosebit!* Și au fost fericiți să o facă.

Să lași o urmă pe pămînt...



Rodica **GAVRILITĂ**

Liceul Teoretic M.Sadoveanu, or. Călărași

„Copilul nu datorează părinților viața, ci creșterea.”
(Nicolae Iorga)

Înțelepciunea populară spune că fiecare om trebuie să lase o urmă frumoasă pe pămînt: un copac sau o casă, o carte sau un izvor – ceva de care s-au atins mîinile tale și prin care ai făcut o schimbare. O astfel de schimbare, încît lucrurile și ființele de care te-ai atins să-ți semene... Eu și soțul meu am ales ca această urmă frumoasă a trecerii noastre prin lume să fie copiii noștri.

Istoria noastră este poate mai puțin obișnuită, deoarece fetițele pe care le creștem nu sînt copiii noștri biologici. Le-am adoptat la vârste diferite: prima era „proaspăt” născută, iar a doua avea avea 1 an și 10 luni și... experiența unei instituții.

În societatea noastră, actul adopției mai stîrnește un soi de curiozitate ciudată, diverse discuții, priviri piezișe; deci a trebuit să înfruntăm și acest aspect, dar cu multă perseverență și hotărîre orice e posibil. Credem că alegerea noastră nu trebuie considerată una specială, ci, mai degrabă, o simplă expresie a uneia dintre valorile în care credem.

Sîntem niște oameni simpli și omenoși, care și-au dorit puțină dragoste în plus și care au simțit nevoia de a dăruia din preaplinul sufletului lor și altor ființe. Ne place să ne trezim dimineața și să auzim voci somnoroase, să primim pupici cu buzișoare pline de magiun, să ungem răni cu diferite alifii, să mergem pe la medici și să corectăm vederea copiilor, să spunem noapte bună unor fețișoare rebele și să ascundem, uneori, telecomanda. Ne place ca cineva să spargă tăcerea casei cu chiote vesele, să ne amintească că demult nu am fost la pădure, la iaz, la odihnă. Ne place cînd

niște degețele mici se mișcă cu o iuțeală fulgerătoare de-a lungul vitrinelor din magazine și când posesoarele acestor degețele ne cer insistent să cumpărăm de toate...

Dar să o luăm de la capăt. Ambii sîntem născuți în familii numeroase, unde copiii au crescut uniți, învățînd să împartă totul, fiecare avînd o obligație în casă. De aceea, am clădit temelii familiei noastre pe simplitate, încredere și dragoste. Totul era minunat, cald și simplu, doar că pe lume nu mai apărea acea ființă dulce care să ne facă pe deplin fericiți. Fiecare suferea în felul său, pînă cînd, după numeroase investigații și teste, am luat o decizie fermă: orice ar fi, vom crește un copil, îi vom da aripi și îl vom lăsa să zboare. Nu ne puteam imagina căsnicia fără gîngurit de prunc, nici fără pași tropăiți și rîs gîlgîitor. Am hotărît să adoptăm un copil. A fost o perioadă plină de emoții nemaipomenite. De la încintare și entuziasm pentru noul membru al familiei pînă la îngrijorare și frică pentru ce îi pregătește viitorul. Nu știam cum va fi, nici nu ni-l puteam imagina, dar ni-l doream cu disperare.

Aveam nevoie de acea schimbare ce-o va aduce cu sine un copil în viața familiei noastre ca de o gură de aer proaspăt cînd te sufoci. Aveam nevoie de acea energie debordantă, mereu în mișcare. Aveam nevoie de o rochiță cu floricele care să înveselească totul în jur. Aveam nevoie de niște bucle aurii sau castanii, care să fie mîngîiate de mîinile noastre dornice. Aveam nevoie de o steluță bine conturată care să inventeze nenumărate jocuri, de cineva care să țopăie ca un iepuraș ore întregi, fără să obosească. Aveam nevoie de cineva care să plîngă la vederea vreunui păianjen sau gîndăcel sau să țipe de bucurie la apariția unui cățeluș, de cineva care să ne spună rîspicat ce poveste să-i citim seara și s-o alegă a suta oară pe cea despre baloanele colorate. Aveam nevoie de o fetiță.

Și ea a apărut în viața noastră, schimbînd totul. Nu a fost simplu. Nici un copil nu se crește ușor, cu atît mai mult unul hrănit artificial, cu imunitatea scăzută etc. Dar toate le-am depășit cu răbdare și dragoste. Acest miracol a început să crească, să gîngurească, să zîmbească. Cu prima fetiță am trăit toate bucuriile și necazurile părintești: primul dinte răsărit, primul zîmbet, prima zi de școală... I-am spus povestea apariției în familia noastră de cum a început să înțeleagă – la început sub formă de basm, apoi cu elemente de realitate, așa încît atunci cînd a mers la școală să fie pregătită pentru eventualele *curiozități*. Sigur că ele nu s-au lăsat mult așteptate, dar fetița s-a descurcat destoinic.

Parcă aveam de toate și sufletul ne era împlinit, dar într-o zi cineva ne-a spus de o altă fetiță, foarte vulnerabilă, bolnăvicioasă și ... singură. A fost de ajuns să mergem să o vedem... și nu am mai avut tihnă. Cînd am intrat în instituția respectivă, a fost prima pe care am remarcat-o. Tăcută și timidă, ne privea cu ochisorii ei

albaștri, plini de o curiozitate imensă, dar și de o teamă inexplicabilă, amestecată cu o bucurie ascunsă. Nu s-a repezit în brațele noastre, dar ne-a atras atît de mult, încît sufletul ni s-a lipit din acel moment de al ei și am visat-o în fiecare noapte pînă am avut-o în casă.

A fost o minune să avem omulețul acela, care încerca din răsuputeri să lupte pentru viață, strîngînd în pumnisor un covrigel. Avusese deja atîtea experiențe negative, încît ne-au trebuit ani întregi să tîmăduim spaimele și frustrările ei nenumărate. Cînd i-am văzut fețișoara tristă și plînsă, ne-am dorit un singur lucru – să o facem fericită.

Am ținut, chiar din primele zile, pentru fiecare dintre ficele mele un jurnal și acum cînd le răsfoim, ne minunăm împreună de faptul că am depășit atîtea obstacole și le avem fericite, zîmbitoare, cu scînteii jucăușe în ochi. Ambele au succese la învățătură, ambele joacă tenis, ambele sînt talentate și ne colorează orice clipă a vieții. Cea mai mare e în SUA pentru un an de zile, căci a obținut o bursă de studii.

Am avut și numeroase probleme, mai ales cu cea mică, dar le-am înfruntat cu răbdare și credință. În primele săptămîni, mezina mîncă tot ce-i dădeam și de fiecare dată zicea: „Mai dă-mi!”. Medicul ne-a sfătuit să-i stabilim o limită, căci s-ar fi putut îmbolnăvi. Plîngea de fiecare dată cînd intra în contact cu apa, chiar și atunci cînd o spălam pe mînuțe. Plîngea cînd vedea pe cineva cu căciulă pe cap, o speriau copiii, vîntul, fulgii care îi atingeau fețișoara, animalele. O speria orice îi era necunoscut. Trebuia de fiecare dată să compun o istorioară, să iau în mîini furnicile, buburuzele, păianjenii, să-i explic că ele sînt din lumea aceasta și nu sînt periculoase. Alcătuiaam sute de povești instantaneu și învățam fetița să-și transforme frica în dragoste. Cît a mai plîns cînd a a mers la grădiniță! Nu a fost ușor, dar a meritat efortul nostru, căci orice biruință care se obține cu greu e mult mai prețioasă. Acuma se trezește dimineața cu un zîmbet larg, ne îmbrățișează strîns, spunîndu-ne: „Ce dor mi-a fost de voi o noapte întregă!”

Fetele au devenit cele mai bune prietene ale noastre. Niciodată nu ne plictisim împreună. Sînt foarte insistente și aduc nenumărate argumente atunci cînd doresc să obțină ceva. Ne găsim toată mulțumirea sufletului în ele. Sînt sociabile și pline de viață, au imaginația bogată și inventează nenumărate jocuri. Atunci cînd dorm, le privim și în sufletul nostru coboară o pace profundă și binefăcătoare. Ne-am dori uneori ca aceste clipe să fie veșnice, dar timpul zboară cu pași furtunoși și ele cresc, descoperind lumea și umplîndu-și sacul cu noi întrebări, la care încearcă să răspundă de acum singure.

Cea mică s-a îmbolnăvit des, căci avea imunitatea scăzută, dar am ajutat-o să devină mai puternică, prin călire, plimbări, masaj, sport, vitamine, fructe. A devenit o fetiță ambițioasă, cu un caracter bine pronunțat, care

știe totdeauna ce vrea și nu uită de promisiunile făcute de noi. E la fel de sensibilă ca o petală de crin. Are pielea atât de fină, că orice contact cu animalele îi provoacă alergii. Îi place să pășim toamna prin frunze și să le ascultăm șoaptele, să prindă fulgii în palme iarna, să admire verdele crud al ierbii primăvara și să se scalde ca o rățușcă în bazin sau în lac vara. E foarte sociabilă, în clasă toți colegii îi caută compania.

Multe și diverse au fost întâmplările și emoțiile ce ne-au unit, ne-au adunat grămăjoară: prima zi la grădiniță, prima baie adevărată, prima întâlnire cu orășeniile din curte, chiar prima întâlnire cu televizorul, căderea primului dinte, întâiul clopoțel, pe care a avut norocul și onoarea să-l sune tot ea.

Multe surprize ne mai așteaptă în viața noastră binecuvîntată cu visele și zborul a doi copii minunați și le vom trăi pe toate la maximum, le vom accepta cu demnitate și mulțumire. Sîntem împliniți, deoarece avem o familie unită, cu doi copilași deosebiți, unici, căci sînt ai noștri. Aceasta e povestea noastră, a unei familii obișnuite, care a crescut și continuă să stea de veghe la creșterea și educația a doi copii adoptați. Nimic nu ni se pare mai important din cele realizate decît aceste două fete. Să lași drept urmă pe pămînt un copil e lucrul cel mai minunat. Cel puțin noi astfel ne-am văzut menirea și visul nostru cel mai mare e să ne vedem copiii împliniți.



Vlad POHILĂ

publicist

„A învăța să fii contemporan” e mai mult decît apel în vogă, astăzi

Să fie oare, printre noi, astăzi, oameni care nu doresc să meargă în pas cu timpul, cu societatea? Există oare tineri ce nu ar vrea să se impună, să se realizeze în viață? Puțin probabil. Sau, dacă o fi existînd și din aceștia, ei cu certitudine formează o minoritate insignifiantă din multe, din foarte multe puncte de vedere. Un proverb oriental spune că șarpelui îi este dat să se tîrîie, iar vulturului – să zboare. Omului îi este hărăzit să se miște mereu, în sensul cel mai larg al cuvîntului – să se dezvolte fizic ori, de la un timp, să lupte pentru a se menține în formă, să-și ascute spiritul, să-și îmbogățească, să-și extindă posibilitățile, să cucerească ceva nou, inedit, să facă ceva util pentru sine și pentru comunitate...

A fi în pas cu timpul este pentru omul normal o doleanță, o aspirație, dar și o necesitate. Poate mai ales în zilele noastre, în epoca în care trăim, care nu întâmplător a dobîndit o mulțime de calificative sinonime cu dezvoltarea, evoluția, progresul, propășirea: *secolul dezvoltării umane accelerate*, *epoca vitezelor*, *era cunoașterii și informării continue* (și *masive*, am adăuga noi) etc., etc. Din acest unghi de vedere, subiectul (care e, în temei, un slogan al vremurilor noastre, avînd ca primi destinatari tinerii) „A învăța să fii contemporan” e mai mult decît apel în vogă, astăzi. Este, neîndoios,

o doleanță sau o aspirație a multor – tineri, dar și mai adulți – care tind să se impună în viață, să realizeze ceva: acasă, la locul de studii sau la locul de muncă, în competiția afișată sau tacită cu rudele, vecinii ori colegii de breaslă. După cum am menționat ceva mai sus, ca o continuare a zicalei celea orientale cu șarpele și cu vulturul, este în firea lucrurilor, este ceva absolut natural ca omul să dorească a se realiza și să izbutască a da contururi acestei aspirații. Or, te poți realiza efectiv doar fiind ancorat în contemporaneitate!

A fi contemporan este un imperativ – în egală măsură – și de natură socială, și personală. Nu am subliniat întâmplător “în egală măsură” – pentru că, la drept vorbind, nu știm cine ar cuteza să tragă, în această complexă problemă, linia de delimitare între *social*, *obștesc*, *civic*, *comunitar* – pe de o parte, și *personal*, *privat*, *individual*, *egoist*, pe de altă parte. Totuși, în opera de pregătire a omului, a tinerilor, în primul rînd, pentru a fi contemporan, cineva trebuie să-și asume anumite responsabilități speciale, poate chiar suplimentare. Vom preciza din capul locului: chiar dacă aspirația, respectiv necesitatea de a fi contemporan vizează majoritatea absolută a membrilor societății, cu accentul pe cei antrenați într-o formă sau alta de muncă/activitate, în ultimă instanță, tinerii sînt cei pe care îi vizează cel mai mult îndemnul sau imperativul de a merge în pas cu timpul, de a nu rămîne în urma exigențelor vremii. Tocmai din acest motiv, în continuare ne vom referi preponderent la tineri, fie ei studiosi, fie abia încadrați în vreo activitate. Să încercăm a întocmi o listă a per-

soanelor (mai mult juridice, mai puțin fizice), cărora, în virtutea unor circumstanțe de ordin diferit (civic, comunitar, dar și profesional, ba chiar și istoric) le revine această sarcină.

În primul rînd, *familia* – cea minicetate din a cărei înmulțire se înalță Cetatea cea mare, alias societatea însăși, comunitatea, națiunea, statul. Urmează, în ordinea pe care vrem să o facem, *școala* – în accepțiunea cea mai largă a acestui termen: școlile medii de cultură generală, liceele, universitățile, academiile, diferite cursuri, reciclări, stagii, alte forme de instruire. Ar fi de prisos să insistăm aici asupra rolului cu totul deosebit pe care îl au învățătorii, profesorii, conducătorii, toate persoanele responsabile de bunul mers al procesului de învățămînt. Apoi, *locul de lucru* al cetățeanului, al tînărului specialist: instituția, organizația, firma, oficiul, pe scurt – întregul ansamblu de angajatori. Tot așa cum în sistemul de instruire cadrelor didactice le revine o responsabilitate aparte, la locul de muncă acest spor de răspundere cade pe seama *managerilor* – poate chiar mai mult decît pe umerii conducătorilor înșiși, titulari. Astfel, obținem un triunghi absolut indispensabil, o “sfîntă treime”, dacă vreți, care se vede angajată plener în opera de pregătire, predispunere, de formare a tinerilor pentru calitatea de a fi contemporani, de a învăța să meargă în pas și cu exigențele și necesitățile timpului, ale perioadei în care trăiesc, respectiv, învață sau activează aceștia: familia, școala, instituția angajatoare. Cu două-trei decenii în urmă, la acestea trei, dacă nu înaintea lor! – ar fi fost pus partidul de guvernămînt, unicul pe atunci, și organizația de tineret (Comsomulul) – și aceasta unică. În prezent, în condițiile pluripartidității, lucrurile s-au schimbat esențial, impactul vreunui partid fiind în mod obiectiv diminuat, iar în consecință – nici prea cert, privat de anumite garanții ale efectului implicării. De implicarea organizațiilor de tineri – multe, dar cu un randament foarte aproximativ, dacă nu suspect, al activității lor – nici nu face să vorbim aici. Poate ar fi mai curînd cazul să amintim de o posibilă implicare, iar de aici – și de o posibilă eficiență a unor *ONG-uri*, unde mai pui că o bună parte dintre acestea au capacitatea de a fascina, de a atrage tinerii. La fel, nu poate fi neglijată nici o posibilă contribuție a *instituțiilor culturale* – a uniunilor de creație sau a unor muzee, teatre și, în primul rînd – a bibliotecilor, care în numeroase manifestări, evenimente, cenacluri, întruniri cultural-artistice de tot felul mizează mult pe prezența energetică a tinerilor. Desigur, nu poate fi trecut cu vederea nici *factorul strict personal*: fiecare tînăr sau tînără trebuie să fie și la acest capitol un autodidact, au automanager al aspirațiilor sale, să-și clarifice mai întîi el/ea marja de șanse și de trebuințe pentru a fi un bun contemporan al epocii sale.

Cunoscînd acest set de persoane și circumstanțe cărora le revin sarcinile de bază în formarea omului

contemporan, vom insista asupra opiniei că fiecare își are un rol bine determinat și pe alocuri – de neînlocuit: oricît de mari ar fi eforturile personale, individuale ale celui mai temerar și mai talentat om, ele pot eșua fără sprijinul școlii; un tînăr sau o tînără, foarte bine pregătiți din punct de vedere profesional, riscă să piardă din calificare dacă nu au norocul să se afle sub îndrumarea unui manager inteligent, cu spirit creator, cu viziuni progresiste etc.

Mai intervine, desigur, și factorul psihologic. Mult timp se vehicula ideea – și anumite sfere de la noi sînt interesate să o promoveze în continuare – că moldovenii ar fi de felul lor patriarhali, greu adaptabili la cerințele contemporaneității. Se vorbește cu savoare ba de un “mioritism” exacerbant al moldovenilor, ba de un “balcanism” incurabil al românilor în ansamblu, aceste și alte trăsături (sau, poate mai bine zis: imputări, exagerări) generînd complexe, frustrări, adevărate blocaje de ordin psihologic. Cazuri de manifestare malefică, păguboasă a unor atare complexe pot fi înregistrate atît la Chișinău – îi avem în vedere pe tinerii molodveni (mai ales dintre cei veniți de la țară), în raport cu tinerii vorbitori de limba rusă – cetățeni în proporție covârșitoare; cît și la București sau în alte metropole europene, unde, vorba unui consătean și fost coleg de școală de al meu: “Nimic nu-i ca la noi... totul e mai altfel și asta face viața mai grea...”. Chiar dacă respingem din start complexele unor conaționali, considerîndu-le nemotivate, nesperioase, iar în ultimă instanță – și regretabile, nu putem să facem abstracție nici de adevărul că ne-am aflat și ne aflăm mereu la hotarul dintre Est și Vest, dintre Orient și Occident. Or, lucru știut: Orientul a fost, este, din punct de vedere istoric, mai conservator, mai refractar la schimbări, la evoluții înnoitoare. Și, dimpotrivă – Occidentul, de mai multe secole deja, demonstrează omenirii o fascinație și chiar un atașament pentru propășire, pentru idei, perceperi, abordări contemporane.

Situația noastră ambiguă, “de mijloc” – atît din punctul de vedere al geografiei, cît și al istoriei (culturii, mentalității, psihologiei etc.) – nu este însă și o dovadă categorică în ceea ce privește dificultatea adaptării noastre la ideile (normele, exigențele, rigorile) contemporaneității. Ba chiar dimpotrivă, după cum ne demonstrează istoria, în foarte dese cazuri. În această ordine de idei, poate cel mai des sînt invocate eforturile de modernizare – și din punct de vedere militar-strategic, și cultural, și economic-comercial etc. – la care a recurs Ștefan cel Mare, în pofida faptului că nu trecea un an din domnia sa fără să fie nevoit a duce un război, fără a da riposte invadatorilor străini. Este edificator și exemplul lui Dimitrie Cantemir – învățatul care a trasat căi noi, nebaneuite, în diferite domenii ale științei și artelor, trezind uimirea și admirația academicienilor din Occident – ale lui Leibnitz sau Voltaire, ale altor

savanți enciclopediști. Întru totul la unison cu aspirațiile inovatoare ale colegilor lor de idei din Franța și din alte țări vest-europene au acționat intelectualii pașoptiști din Moldova, Muntenia și din Transilvania. O bună parte din aceste planuri de modernizare a societății, economiei, culturii, științei românești au și prins contururi sub domnia lui Alexandru Ioan Cuza, apoi sub sceptrul primului rege al României, Carol I. În domeniul refacerilor spirituale, adepții *Societății literare Junimea*, în frunte cu Titu Maiorescu, pe de o parte, și Bogdan Petriceicu Hasdeu, pe de altă parte, au făcut enorm pentru a ridica societatea românească din lincezeala balcanică. La răspîntia sec. XIX-XX, Spiru Haret a putut pune bazele modernității în învățămînt și în activitatea culturală în genere (bibliotecară, editorială etc.). La începutul sec. XX, la cel mai înalt nivel vest-european, a modernizat în România științele umaniste Nicolae Iorga, pe cele exacte – Grigore Moisil, pe cele ale naturii – Grigore Antipa; Aurel Vlaicu a dat admirabile impulsioni tehnicii, Nicolae Titulescu – diplomației, Dimitrie Gusti – sociologiei; au atins și au depășit chiar cotele

occidentale Constantin Brâncuși – în sculptură, Eugen Ionescu – în teatru, Emil Cioran și Mircea Eliade – în filozofie ș.a.m.d.

Astfel încît, chiar dacă solul a fost la noi unul cam arid, dorința de a fi în pas cu lumea, talentele, strădaniile și, nu în ultimul rînd – dragostea de Neam și Țară, patriortismul fierbinte ale unor personalități marcante, au putut accelera anumite procese ce evoluau mai anevoios, racordîndu-le la evoluțiile cele mai impresionante ale timpului vest-european. Aceste exemple trebuie să ne fie de învățătură, să ne servească drept faruri călăuzitoare. Avem potențialul necesar pentru a fi contemporani, avem suficiente posibilități pentru a merge alături, împreună, iar în anumite cazuri – chiar și în fața celor care dau ton evoluțiilor în epoca contemporană. Și atunci, nu ne rămîne decît să ne mobilizăm. Să dorim a fi alături de cei puternici, căci a fi contemporan mai înseamnă și a fi puternic, greu de schimbat și de învins în aspirațiile și proiectele pe care dorești să le realizezi pentru a te impune și pentru a contribui la formarea bunului nume al comunității din care faci parte.



Emil STAN

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Abstract: *The school is a space of effort; the society is a space of hedonism. There is a contradiction between school and society and this contradiction represents a threat for school and its purposes. So, we need a new educational paradigm to put the school and the society together again.*

Dacă ne referim la educație, contradicția fundamentală a epocii noastre este aceea dintre școală și societate; dacă școala a rămas centrată pe efort și pe o scară ierarhizantă a elevilor în funcție de efortul depus, societatea a devenit hedonistă, relativizantă, ignorînd ierarhiile livrate de școală. Mai mult, societatea a început să producă propriile ierarhii, altele decît cele ale școlii, paralele cu acestea și care sînt stabilite în funcție de alte criterii. Aceste ierarhii sînt produsul altui centru de formare, mult mai prezent în spațiul public și care a

Educația între școală și televiziune

fost cedat suspect de ușor „barbarilor”, după cum afirmă Alessandro Baricco – ne referim la televiziune, în primul rînd la televiziunea publică.

În concepția lui Alessandro Baricco, civilizația clădită în jurul cărții și a efortului s-a retras în mod elitist între zidurile școlii, abandonînd spațiul public și televiziunea, accesibile maselor largi, fără „deschidere” spre cultura înaltă a cărții în mâinile „barbarilor”, adică celor care pun preț și se formează prin intermediul televiziunii; greșeală fatală, consideră gînditorul italian, deoarece s-a renunțat prea ușor la posibilitățile educaționale oferite de aceasta: „Însă rămîne suspectă docilitatea cu care a fost abandonat celălalt stîlp formativ, televiziunea, lăsată bucuroasă în mîna inamicului („barbarii” – E.S.). Televiziunea comercială mai treacă-meargă, dar cea publică? Cum s-a putut întîmpla că ea însăși a devenit un cartier al barbarilor? Lăsînd la o parte orice raționament de ordin tehnic sau economic, oare nu e suspect faptul că a fost predat inamicului, aproape fără luptă, tocmai cartierul cel mai popular, concomitent cu o retragere în cartierele aurite din centrul orașului? (...) O eroare strategică, deoarece, dacă-l lași pe barbar să ajungă pînă sub ziduri, el ori le escaladează, ori găsește o breșă, ori cumpără un trădător.” (1, p. 183-184)

Mutația produsă prin procesul de înlocuire a efortului cu plăcerea are efecte pe termen lung, în primul rînd asu-

pra școlii, apoi asupra condiției umane, a modalităților de conviețuire în cadrul unei comunități.

În primul rând, efortul ca valoare centrală a modernității, era cuplat cu o etică a meritului, a așteptării „fericite”, a economisirii în numele unui viitor care urmează să ofere recompense pe măsură pentru efort, optimizare a cheltuielilor și așteptare.

Aceeași etică era (și mai este încă, tot mai puțin și tot mai estompat) de regăsit și în școală, al cărui rost esențial era/este să „elibereze” și să potențeze rațiunea elevului; cu alte cuvinte, prin efort și răbdare, să cultive „umanitatea din om”, natura sa umană. Plăcerea consta în efort, în bucuria așteptării, cu atât mai mare, cu cât finalitatea era mai înaltă și mai greu accesibilă: „... de acum disproporția dintre nivelul de profunzime ce se cere atins și cantitatea de sens ce poate fi obținută a devenit teribil de absurdă. (...) E paradoxul pe care-l putem întâlni în multe medii academice: maximum de concentrare asupra unei frânturi de lume izbuteste să o lămurească, însă decupându-l de tot restul: în definitiv, un rezultat mediocru (ce folos că ai înțeles *Simfonia a noua* dacă nu mergi la cinematograful și nu știi ce sînt jocurile video?). E paradoxul pe care-l denunță privirile pierdute ale copiilor, la școală: au nevoie de un sens al vieții, și sînt chiar dispuși să admită că Dante, de pildă, l-ar oferi: însă, dacă drumul de parcurs e atât de lung, atât de anevoios și atât de puțin potrivit cu abilitățile lor, cine îi asigură că nu vor pieri pe traseu, fără să mai ajungă vreodată la capăt, victime ale unei prezumții care ne aparține nouă, și nu lor? (1, p. 140-141)

Astăzi, efortul este blamat pentru că este pus în contradicție cu plăcerea, iar plăcerea este de regăsit acolo unde sînt satisfăcute interesele individului. Cu alte cuvinte, dacă ne referim la școală, a cere copilului să depună un efort înseamnă a utiliza un curriculum învechit, inadecvat, deoarece nu răspunde intereselor acestuia. S-ar părea că aceste interese sînt legitime, atât în plan cognitiv, cât și etic-comportamental, prin simplul fapt că sînt ale copilului, ceea ce ar presupune că sînt înnăscute, țin de natura umană. Nimeni nu pare dispus să meargă mai departe și să pună la îndoială o astfel de legitimitate, chiar dacă una dintre țintele predilecte de atac ale teoreticienilor postmodernismului este rațiunea înțeleasă ca natură umană.

Școala este criticată pentru că nu oferă plăcere și nu oferă plăcere pentru că nu răspunde intereselor copilului. Ca atare, școala trebuie reformată, iar reforma trebuie să înlocuiască efortul cu plăcerea. În mod evident, școala reformată trebuie să prețuiască prezentul/clipa, ierarhiile trebuie relativizate (dacă nu chiar anulate) pentru că sînt discriminatorii și constrîngătoare, interesele copilului trebuie să primeze, iar recompensele trebuie acordate fără condiționări, amînări sau evaluări.

Cu toate acestea, un gînditor ca Gert Biesta nu ezită



să se întrebe: *Chiar știu copiii și părinții lor ce vor de la școală?* Pentru că școala implică riscuri pentru copii (dar și pentru adulți), inclusiv riscul de a descoperi lucruri neașteptate despre ei înșiși: „Chiar dacă cineva se implică în forme foarte organizate de învățare, întotdeauna există un *risc*. Nu numai riscul de a nu învăța ceea ce ai vrut să înveți (caz în care poți da în judecată furnizorul – a se observa ironia autorului – E.S.). Există și riscul de a învăța lucruri pe care nu ți-ai fi închipuit că le vei învăța sau nu ți-ai imaginat vreodată că vei voi să le înveți. Și există riscul că vei învăța ceva ce nu ai vrut să înveți – ceva despre tine însuși, de exemplu. A te angaja în învățare implică întotdeauna riscul ca învățătura să aibă un impact asupra ta, să te schimbe.” (2, p. 25)

În spatele unor teorii despre școală ca spațiu al plăcerii și al satisfacerii necondiționate a intereselor copilului nu este greu de remarcat silueta insinuantă a televiziunii, adică a celui centru formativ care nu presupune nici un efort din partea privitorului: poate o școală să funcționeze după principiile televiziunii, fără a pune în pericol „umanitatea din om”?

În al doilea rând, școala efortului organizează câmpul educativ școlar ca un spațiu de exersare a unei relații fundamentale pentru umanitate, relația de autoritate. Nu există comunitate umană în absența regulilor, iar regulile instituie relația de autoritate.

Autoritatea ca relație verticală între un „purtător” (profesorul) și un „subiect” (elevul) presupune mai multe dimensiuni: una cognitivă (relația profesor-elev este o relație între un știutor și un neștiutor dar doritor să afle), una deontică (profesorul este îndreptățit să dea directive pe care elevul trebuie să le urmeze dacă vrea să parvină la starea de adult, adică o persoană înzestrată cu capacitatea de a decide singur, în mod rațional, în cunoștință de cauză), dar și o dimensiune etică, esențială atîta timp cît „purtătorul” (profesorul) are autoritate nu pentru că este „știutor” sau pentru că deține o poziție superioară în ierarhie, ci pentru că i-o conferă elevul – autoritatea

profesorului este determinată de încrederea elevului.

Întrebarea cheie pentru Bochenski este următoarea: *De ce ar trebui „subiectul” (elevul) să acorde autoritate „purtătorului” (profesorului)?* Iar răspunsul are implicații nemijlocit etice, de vreme ce, indiferent de competența profesorului, elevul poate să-i acorde autoritate sau nu (cu alte cuvinte, elevul poate să acorde autoritate unui semidoct, după cum poate ignora spusele unui expert).

Televiziunea a adus în prim plan un tip de autoritate deținută de ceea ce am numi „pseudo-modele”, persoane asemenea nouă, cu aceleași probleme ca și ale noastre și care merită toată atenția pentru simplul fapt că apar la televizor; în asemenea cazuri, Zygmunt Bauman vorbește de „autoritatea exemplului”, autoritate întărită de apariția la televizor: „...în cuplul exemplu-autoritate, partea cu exemplul este cea care contează cel mai mult și cea care are cea mai mare cerere.” (3, p. 65)

De fapt, ceea ce s-a produs a fost o golire de conținut a autorității obținute prin aglomerarea de *autorități*, astfel încât adevărata problemă este aceea a autorității care poate și trebuie să discearnă între nenumăratele *autorități*: „<Autorități numeroase> este, dacă ne gândim puțin, o contradicție în termeni. Când autoritățile sînt multe, ele tind să se anuleze reciproc, iar unica autoritate eficientă în domeniu este cea care trebuie să aleagă între ele. Doar datorită celui care alege, o autoritate potențială devine autoritate. Autoritățile nu mai comandă; îl linguesc pe cel care alege, îl tentează și îl seduc.” (3, p. 61)

În al treilea rînd, deficitul de autoritate din spațiul comunității se conjugă cu deficitul de autoritate din familie. Dacă spațiul public este dominat de televiziune și de hedonism, nu altfel stau lucrurile în familie; părinții au renunțat la constrîngeri și la reguli încercînd să înlocuiască relația parentală (verticală, specifică autorității) cu o relație de prietenie (orizontală): „Înainte, șeful era tatăl. Te mai certai cu el, tare cîteodată, dar rolul său era clar. În zilele noastre, autoritatea familială s-a diluat. Ea e împărțită în cel mai bun caz cu mama, dar adeseori mama e singură. Cît despre tați, acestora le displace să-și asume rolul: în nici un caz nu vor să pară niște idioți reacționari. Tați-amici și mame-amice. Cîte femei, de frica îmbătrînirii, nu se îmbracă la fel ca fiicele lor, pînă la a avea o garderobă comună, și nu se ocupă de problemele lor sentimentale ca o soră mai mare?” (4, p. 20)

Expuși mesajului fără limite al consumului, excitați de textul și subtextul încărcat de senzualism al textelor și imaginilor, tinerii nu rezistă prea mult, tocmai pentru că nu au deprins etica „așteptării” în familie, iar spațiul public pare un teritoriu al nimănui, populat cu dorințele și fantezmele individului: „Coincidența fenomenelor e frapantă: în paralel cu destructurarea cadrelor colective și cu dezinstituționalizarea familiei, asistăm la deregle-

mentarea conduitei minorilor. Spirala violenței juvenile trădează slăbirea controlului familial și a reglementărilor comunitare, ca și o nouă economie psihică ce se caracterizează prin lipsa de limite simbolice, dispariția inhibițiilor, coborîrea pragului toleranței la frustrare: tot atîtea disfuncții intime legate de societatea liberală de hiperconsum.” (5, p. 171)

Am spune că școala stă încă sub semnul rațiunii, a efortului depus în căutarea sensurilor care se ascund în profunzime, în vreme ce societatea stă sub semnul televiziunii, a corporalului, a „surfing-ului” pe suprafața realității (concept inadecvat, care trimite la profunzimi și la efortul „escavării” sensului), sensul fiind dat de viteza de alunecare și de multitudinea de puncte de legătură între lucrurile respective, în ciuda diversității lor.

Emblema „barbarilor” este corporalul și constelația de valori specifice corporalității; deși aflată sub asaltul „barbarilor” și al mediilor electronice ca instrumente de atac, școala stă încă sub semnul rațiunii și al valorilor sedimentate în jurul acesteia: corporal *versus* rațional, televiziune *versus* școală delimitează astăzi două fronturi aflate în confruntare, cu un recul semnificativ din partea școlii și a raționalității. Detaliind, confruntarea se configurează în jurul următoarelor cupluri conceptuale: *corporal- rațional; televiziune-biblioteca; suprafață-profunzime; imediat-ateptare; prezent-viitor; plăcere-datorie; senzații-raționamente; imagini-cuvinte; consumism-economisire; adevăruri-adevăr; autorități-autoritate; relativism-criterii, ierarhizare.*

În concluzie, în acest moment nu există o paradigmă a educației care să preia într-un scenariu educațional unitar efortul și plăcerea, imaginea și cuvîntul, școala și noile mijloace electronice. Ba mai mult, „barbarii” (cu formula lui Alessandro Baricco) au trimis un cal troian în interiorul școlii: Internetul.

Din punctul nostru de vedere, Internetul poate reprezenta punctul de plecare în edificarea unei paradigme educaționale noi, adică poate fi utilizat de școală ca propriul „cal troian”, în efortul de recuperare a spațiului public și a valorilor acestuia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Baricco, Al., *Barbarii. Eseu despre mutație*, Buc., Ed. Humanitas, 2009.
2. Biesta, G., *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*, London, Paradigm Publishers, 2006.
3. Bauman, Z., *Modernitatea lichidă*, Buc., Ed. Antet, 2000.
4. Sevilla, J., *Corectitudinea morală. Căutăm cu disperare valori*, Buc., Ed. Humanitas, 2009.
5. Lipovetsky, G., *Fericirea paradoxală. Eseu asupra societății de hiperconsum*, Iași, Ed. Polirom, 2007.



Silvia BARBAROV

Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Calitatea predării limbilor în școlile alolingve: probleme și soluții

În perioada septembrie-noiembrie 2008, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a efectuat studiul *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din Republica Moldova: o analiză de necesități*. Această cercetare, posibilă grație sprijinului financiar acordat de către Înaltul Comisar pentru minorități naționale al

O.S.C.E. (Haga), a avut drept scop evaluarea situației curente și a necesităților existente, privind procesul de predare-învățare-evaluare a limbilor în școlile alolingve, în vederea optimizării condițiilor pentru o mai bună integrare socială a elevilor din aceste instituții.

Cercetarea a acoperit 66 de școli, selectate aleatoriu, din toate zonele republicii, în care studiază elevi alolingvi, a căror limbă maternă este ucraineana, rusa, găgăuza și bulgara.

Analiza de nevoi a fost efectuată prin realizarea de interviuri, chestionare și focus grupuri cu elevi din gimnazii și licee, profesori-filologi, manageri școlari, reprezentanți ai DGRÎTS și APL, distribuindu-se astfel:

- chestionare: 684 elevi, 129 profesori;
- interviuri: 33 elevi, 16 directori, 3 reprezentanți APL, 4 reprezentanți DGRÎTS;
- 8 focus-grupuri, 51 participanți.

Domeniile abordate de studiu:

- procesul de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii române în școlile alolingve (limba română ca a doua limbă);
- procesul de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii ucrainene, a limbii și literaturii găgăuze și a limbii și literaturii bulgare (limbi și literaturi materne ca discipline de studiu în școlile cu instruire în altă limbă (în limba rusă));
- procesul de predare-învățare-evaluare a limbii și literaturii ruse (limba și literatura maternă în școala cu instruire în aceeași limbă);
- formarea continuă a cadrelor didactice.

Aspectele-cheie ale cercetării le-au constituit:

Aspecte aferente optimizării procesului de predare-învățare-evaluare:

- interesul și motivația elevilor pentru studiu;
- nivelul de cunoaștere a limbii, în opinia elevilor și a profesorilor;
- corespunderea temelor din curriculum și manuale intereselor elevilor;

- diversitatea materialelor și mijloacelor didactice suport utilizate la ore;
- atitudini față de modul de organizare a evaluării sumative a cunoștințelor elevilor;
- schimbări dorite în predarea curentă;
- aplicarea cunoștințelor (comunicarea) în afara orelor.

Aspecte aferente optimizării procesului de formare continuă a cadrelor didactice:

- literatura metodică necesară profesorilor;
- necesitățile de formare continuă.

Aspecte aferente dezvoltării de politici educaționale:

- importanța acordată studiului limbilor în societate versus alocarea resurselor didactice și tehnico-materiale corespunzătoare;
- percepția privind schimbările necesare de ordin general;
- percepția privind posibilitățile de implementare a unor modele de instruire multilingvă.

Rezultatele obținute în urma cercetării au fost prezentate pe fiecare limbă în parte: româna ca limba a doua; limbile materne studiate ca obiecte separate: ucraineana, găgăuza, bulgara; limba maternă ca limbă de instruire (rusa). Iar **concluziile** inserate în studiu se referă, în egală măsură, la calitatea procesului de predare-învățare-evaluare al fiecăreia dintre limbile vizate de această cercetare:

Motivația pentru studiul limbilor

- Deși se atestă un interes *mare* sau *relativ mare* pentru studiul limbilor țintă, doar un număr nesemnificativ de elevi percep învățarea acestora ca un instrument ce le-ar asigura șanse în viitor.



- Pe de altă parte, există elevi nemotivați pentru studierea limbii materne și a limbii române.
- Cunoașterea limbilor țintă nu este conștientizată ca un factor important pentru dezvoltarea carierei profesionale, în special în cazul limbilor etniilor conlocuitoare.
- Motivația intrinsecă este scăzută – elevii însușesc limbile pentru note sau pentru examene, doar un procent foarte mic a indicat că le învață din plăcere.
- Nivelul de motivație față de studierea limbilor țintă este mai înalt în cazul fetelor.

Nivelul de cunoaștere a limbilor

- Conform opiniei majorității profesorilor, competențele de comunicare în limbile țintă ale elevilor absolvenți în 2008 sînt mai bune decît ale celor din anii precedenți.
- Numărul de ore prevăzute pentru aria *Limbă și comunicare* este mult mai mare decît cel alocat altor discipline (conform planurilor de învățămînt, de la 60% din totalul de lecții în clasa I pînă la 50% – în clasa XII (profil umanist) și 32% (profil real). În cel mai bun caz, elevii comunică fără dificultate doar în două limbi: materna și rusa.
- Este semnificativă cota elevilor care nu pot comunica sau comunica cu dificultate în limba română, precum și cota celor care consideră că nu dispun de suficiente cunoștințe pentru a-și continua studiile în această limbă.
- În general, nivelul de cunoaștere a limbii ruse este mai înalt decît cel de cunoaștere a limbii materne.
- Elevii au o percepție distorsionată despre propriul nivel de cunoaștere a limbii române: deși susțin că ar putea să își continue studiile în această limbă, afirmă că întîmpină greutăți în comunicarea zilnică.

Curriculum și manuale versus interesele de comunicare ale elevilor

- În timp ce profesorii consideră că subiectele din

curriculum și manuale corespund în mare măsură nevoilor și intereselor elevilor, aceștia din urmă denotă un nivel relativ înalt de insatisfacție.

- Manualele sînt apreciate atît de profesori, cît și de elevi ca fiind mai adecvate necesităților de comunicare ale elevilor din localitățile urbane.
- Interesele de comunicare ale băieților par a fi luate în considerație mai puțin decît cele ale fetelor.
- Elevii preferă subiecte și teme moderne, de actualitate.
- Elevii pledează pentru deplasarea accentului de pe învățarea academică a aspectelor lingvistice pe comunicare.

Materiale și mijloace didactice utilizate

- Profesorii folosesc cu precădere manualele și materialele didactice tradiționale.
- De multe ori, materialele didactice utilizate nu corespund specificului studierii limbii țintă (studierea limbii a doua versus studierea limbii materne).
- Materialele și mijloacele didactice în uz nu sînt elaborate pe niveluri de posedere a limbii de către elevi.
- Materialele și mijloacele utilizate nu țin cont de toate stilurile de învățare ale elevilor (auditiv/vizual/kinestezic).
- Materialele și mijloacele tehnice audio și video sînt utilizate ocazional.
- Materialele și mijloacele informaționale moderne (inclusiv computerul și programele computerizate) sînt utilizate sporadic.
- Profesorii nu au competențele necesare pentru utilizarea computerului și aplicarea programelor în bază de computer.
- Deși majoritatea școlilor dispun de calculatoare și de conectare la Internet, accesul profesorilor (exceptîndu-i pe cei de informatică) este limitat sau non-existent; în școli lipsește un regulament care să asigure accesul la aceste instrumente de lucru tuturor cadrelor didactice.

Alte aspecte didactice și psihopedagogice

Majoritatea elevilor ar dori:

- mai multe posibilități de utilizare a limbii în afara orelor, în viața cotidiană;
- mai multe activități extracurriculare; teme mai interesante, de actualitate;
- metode de lucru mai variate;
- utilizarea calculatorului și a Internetului la orele de limbă.

Evaluarea sumativă

- Mediile evaluărilor sumative (BAC) la limba rusă și la limba română în școlile cu instruire în limba rusă sînt mai mici decît la majoritatea altor discipline,

deși pentru aceste materii este alocat cel mai mare număr de ore.

- Un procent semnificativ de elevi optează doar pentru examenul scris.
- Pe de altă parte, profesorii și directorii menționează că evaluarea scrisă este compromisă: la examenele de BAC se copiază masiv; elevii slabi, neposedând competențe de comunicare în limba țintă, iau note mari.
- Profesorii au relevat necesitatea formării continue în domeniul metodologiei de evaluare, în special al evaluării curente a competențelor de comunicare orală.

Medii și aplicare (mediul de comunicare în afara orelor)

- În afara orelor, elevii utilizează preponderent limba rusă, mult mai puțin limbile materne și limba română.
- Elevii manifestă lipsă de interes sau un interes scăzut pentru lectură în general, fie a literaturii artistice, fie a revistelor sau ziarelor.
- Posibilitățile de lectură în limbile țintă sînt limitate: acces redus la publicații periodice și la literatura artistică (sau aceasta lipsește); puțină informație pe internet, în special privind studierea limbilor; puțină emisiuni TV sau radio, filme etc.
- Atît elevii, cît și profesorii au scos în evidență numărul redus de activități extracurriculare în limbile-țintă.
- Există nevoia de instituire a unui mediu de comunicare în limbile țintă: în școală, în comunitate sau între școli (parteneriate școlare). Profesorii ar dori să ia cunoștință de strategiile de dezvoltare a unui astfel de mediu.

Formarea profesională continuă

- În medie, circa jumătate din cadrele didactice chestionate nu au participat în ultimii 5 ani (!) la programe de formare continuă.
- Numărul profesorilor care au beneficiat de programe vizînd predarea limbii-țintă (ca limba a doua, ca limbă maternă într-o școală cu predare în altă limbă) este redus.
- Lipsesc programe/training-uri desfășurate cu participarea în comun a profesorilor pentru profesori de diferite limbi, dar care utilizează aceeași metodologie (ucraineană, găgăuză, bulgară sau rusă ca limbă maternă). Organizarea acestora ar facilita schimbul de experiență între cadrele didactice.
- Există prea puține posibilități de participare la training-uri, cursuri de formare în străinătate sau cu formatori de peste hotare: în ultimii zece ani, profesorii de română nu au beneficiat de asemenea oportunități, iar profesorii de celelalte limbi au beneficiat doar ocazional.

Percepția de către cadrele didactice a importanței studiului limbilor pentru societate. Schimbări necesare.

Resurse

- Deși studiul limbilor este perceput de respondenți ca fiind important pentru societate (la nivel de școală, Minister, APL, Parlament), alocarea resurselor nu este corespunzătoare.
- Se înregistrează un deficit de manuale pentru clasele liceale, pentru toate limbile vizate de studiu. O situație mai bună se atestă în cazul limbii române, unde, la moment, lipsește doar manualul de literatură pentru clasa a XII-a.
- Bibliotecile înregistrează un deficit de literatură artistică în toate limbile.
- În majoritatea școlilor există calculatoare și conexiune la Internet, dar profesorii nu au acces la ele pentru a se pregăti sau pentru a le utiliza la lecții.
- Stimularea profesorilor, inclusiv materială, și posibilitățile de avansare în carieră sînt reduse.

Instruirea multilingvă

- În marea majoritate a școlilor, există premise pentru experimentarea și implementarea unor modele de instruire multilingvă.
- O bună parte dintre elevi și profesori conștientizează avantajele unui eventual model de instruire multilingvă pentru dezvoltarea abilităților de comunicare în limba țintă.
- Avantajele și riscurile instruirii multilingve nu sînt cunoscute și conștientizate de către concepătorii de politici educaționale, manageri și profesori, cercetători, părinți și comunitate în general.
- Există 2 școli unde se studiază limba ucraineană și se implementează modele de instruire multilingvă, dar experiența acestora nu este diseminată.

Recomandările elaborate de către grupul de experți se bazează în cea mai mare parte pe comentariile elevilor, profesorilor, managerilor școlari, în speranța că acestea le vor fi utile tuturor părților interesate de domeniul respectiv.



IMPLICAȚII PENTRU ACȚIUNI LA NIVEL DE INSTITUȚIE ȘCOLARĂ

În vederea optimizării calității procesului de predare-învățare-evaluare a limbilor, un demers la nivel de instituție școlară ar putea include:

- elaborarea unui plan de dezvoltare personală și profesională pentru fiecare cadru didactic în parte;
- corelarea obiectivelor de dezvoltare personală și profesională cu obiectivele de dezvoltare ale școlii (care trebuie incluse în planurile de dezvoltare ale școlilor);
- analiza nevoilor individuale de formare a profesorilor și identificarea posibilităților de formare, de la nivel local la cel național;
- antrenarea părinților în programe de consiliere care să-i ajute să își sprijine copiii;
- proiectarea și realizarea unor acțiuni menite să creeze un mediu de comunicare în limba țintă în școala și comunitate;
- elaborarea de portofolii, inclusiv în formă electronică (*webfolio*), ale catedrelor de limbi;
- crearea unor „tezaure didactice” comune ale profesorilor de limbi – colecții de proiecte didactice, fișe de lucru, materiale auxiliare, ilustrații, tabele etc., care să poată fi utilizate, modernizate, adaptate de orice profesor, în special de cei începători;
- colaborarea cu APL și comunitatea în vederea mobilizării fondurilor pentru optimizarea bazei materiale a școlii (manuale, literatură artistică și didactică, mijloace tehnice etc.);
- asigurarea accesului la clasele de calculatoare și a conexiunii la Internet pentru profesorii de limbi;
- elaborarea și implementarea unor activități și proiecte ce ar viza educația interculturală.

IMPLICAȚII PENTRU ACȚIUNI LA NIVEL DE DIRECȚII DE ÎNVĂȚĂMÎNT

- Dezvoltarea activității cabinetelor metodice din cadrul direcțiilor de învățământ cu axare pe identificarea nevoilor de formare ale profesorilor filologi din raionul respectiv/regiunea respectivă.
- Axarea activității științifico-metodice în procesul de atestare a cadrelor didactice pe probleme identificate ca prioritare: motivația elevilor, utilizarea TIC, elaborarea de materiale suport (colecții de fișe, teste, prezentări PPT etc.).
- Crearea unor colecții de materiale suport, inclusiv electronice, elaborate de profesori (fișe, teste, exerciții, prezentări PPT etc.) și asigurarea accesului la acestea.
- Elaborarea de către direcțiile de învățământ a unor site-uri informaționale tematice, în baza subiectelor solicitate de curricula.
- Centrarea activităților obligatorii de formare continuă la nivel raional/regional pe subiecte identificate cu ajutorul profesorilor.

- Organizarea unor activități de mobilitate destinate profesorilor și elevilor, în baza posibilităților oferite de școlile din raionul/regiunea respectivă.
- Desfășurarea unor activități care să încurajeze mobilitatea profesorilor și elevilor.
- Cooperarea cu administrația publică locală și comunitatea pentru colectarea de fonduri necesare dezvoltării bazei materiale (manuale, literatură artistică, mijloace tehnice etc.).

IMPLICAȚII PENTRU ACȚIUNI LA NIVEL DE PRESTATORI DE SERVICII DE FORMARE INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ

- Incluziunea în lista subiectelor de cercetare pentru teze de an, de licență, de masterat a unor aspecte importante ce vizează optimizarea calității predării limbilor (pentru instituțiile de formare inițială).
- Corelarea cursurilor de bază și opționale la specialitățile cu profil pedagogic cu rigorile procesului de predare-învățare-evaluare din școală.
- Conceperea programelor de formare în baza analizei de nevoi ale formabililor. Oferirea de training-uri adaptate nivelului de experiență al profesorului.
- Incluziunea componentelor privind instruirea asistată de calculatoare și utilizarea resurselor Internet în programele de formare.
- Incluziunea componentelor privind elaborarea materialelor didactice pentru diferite stiluri de învățare.
- Incluziunea componentelor privind dezvoltarea mediului de comunicare în limba țintă (strategii de imersiune, utilizare a mijloacelor mass-media, activități extracurriculare etc.).

IMPLICAȚII PENTRU ACȚIUNI LA NIVEL DE POLITICI (MET ȘI ALȚI FACTORI DE DECIZIE)

- Analiza experienței europene în domeniul dezvoltării de politici lingvistice și al utilizării limbilor în context educațional (Cadru European de Referință pentru Limbi, Cadru European pentru Limbi de Școlarizare etc.), stabilirea direcțiilor prioritare de dezvoltare a învățării limbilor în Republica Moldova.
- Analiza politicilor educaționale aferente domeniului predării limbilor – predarea limbii române ca maternă și ca limba a doua, predarea limbilor materne ale minorităților, predarea limbilor străine) și definirea direcțiilor prioritare întru optimizarea situației la acest capitol.
- Asigurarea unei abordări participative în procesul de elaborare a politicilor lingvistice educaționale.
- Analiza standardelor educaționale la disciplinele în cauză (dacă acestea sînt definitive) sau definitivarea lor.
- Analiza rezultatelor școlare în raport cu standardele în vigoare și determinarea discrepanțelor. Elaborarea recomandărilor pentru ameliorarea situației și adoptarea de măsuri pentru punerea în practică a acestora.

- Analiza modalităților de evaluare finală la disciplinele analizate, în vederea optimizării lor și excluderii ratei înalte de copiere la examene.
- Modernizarea curricula școlare (apropierea de interesele de comunicare ale elevilor; extinderea componentei *Comunicare*; promovarea educației interculturale).
- Punerea în practică a strategiei de evaluare, stimulare și promovare a cadrului didactic.
- Analiza respectării prevederilor Codului Audiovizualului de către companiile media naționale și locale și luarea măsurilor de rigoare.
- Analiza modelelor de instruire multilingvă și experimentarea acestora pentru determinarea celor adecvate contextului educațional din R. Moldova.
- Asigurarea posibilității de continuare a studiilor în limba română pentru toți doritorii, în baza rigorilor de concurs generale.
- Revizuirea regulilor de împărțire a claselor de elevi pentru lecțiile de limbă (actele în vigoare prevăd împărțirea claselor cu 25 sau mai mulți elevi).
- Evaluarea manualelor din diferite perspective (adecvarea acestora diferitelor niveluri de posedare a limbii, concordanța temelor cu interesele și necesitățile de comunicare ale elevilor, reprezentarea diversității culturale a țării, respectarea echității de gen etc.).
- Experimentarea manualelor și a altor materiale didactice înaintea implementării lor la scară largă, pentru a opera modificările necesare.
- Revizuirea regulamentului de editare a manualelor, în vederea asigurării de șanse egale de participare

la concursuri deschise a tuturor autorilor și evitării monopolizării domeniului.

Sperăm ca rezultatele, concluziile și recomandările prezentate în acest studiu să poată servi drept surse de informare și instrumente utile pentru diferiți actori (care trebuie/ar putea fi) interesați de ameliorarea condițiilor în vederea unei mai bune integrări sociale a elevilor din școlile alolingve:

- pentru factorii de decizie de diferit nivel, local și central, în scopul optimizării politicilor și conjugării acțiunilor pe respectivul domeniu-țintă;
- pentru comunitățile școlare (administratori, profesori, părinți, elevi), în scopul selectării celor mai bune opțiuni/scenarii de acțiune potrivit instituțiilor respective;
- pentru potențialii finanțatori, interesați de susținerea domeniului sau a beneficiarilor-țintă prin intermediul unor proiecte și granturi specifice.

Nu în ultimul rând, studiul de față are ca scop inițierea unei discuții mai ample cu privire la elaborarea și dezvoltarea de politici lingvistice în R. Moldova pe următoarele direcții:

- asigurarea unor standarde înalte pentru procesul de predare-învățare-evaluare a limbii române;
- asigurarea unor condiții adecvate de dezvoltare a limbilor materne ale minorităților naționale conlocuitoare;
- elaborarea unei concepții cu privire la limbile de instruire în școli: de la studierea acestora ca discipline separate la utilizarea lor în calitate de instrumente pentru realizarea educației plurilingve.



Sergiu **MUSTEAȚĂ**

Asociația Istoricilor din R. Moldova

Adevărul despre manualele de istorie integrată

Scrierea, recenzarea și publicarea manualelor de istorie integrată a fost un proces controversat, pe seama căruia, începând cu anul 2002, când guvernul comunist a inițiat scoaterea *Istoriei românilor* din școală, s-au lansat mai multe speculații. După tentativa nereușită de a introduce *Istoria Moldovei*¹, guvernul, la recomandarea Asociației Profesorilor de Istorie din Europa (EURO-

CLIO)², a emis ideea unui curs de istorie integrată³.

- 1 *Hotărârea Guvernului R. Moldova (nr. 180) cu privire la implementarea Istoriei Moldovei ca disciplină de predare în instituțiile de învățământ*. În: *Monitorul Oficial al R. Moldova*, nr. 27-28, 18 februarie 2002.
- 2 Seminarii privind predarea istoriei în Moldova (Chișinău, 24-26 septembrie 2002; Chișinău, 18-21 februarie 2003). Pentru detalii vezi rapoartele Consiliului Europei: http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History
Un al treilea seminar privind curriculumul la istorie, manualele și instruirea profesorilor de istorie a avut loc în perioada 20-22 octombrie 2003.
- 3 Ideea unui curs de *Istorie integrată* nu este nouă în R. Moldova. În 1994, Valentina și Vasile Haheu au editat un manual de istorie

Situația de la Chișinău din iarna-primăvara anului 2002 a atras atenția forurilor europene, cel mai probabil din cauza apropierii termenului când R. Moldova trebuia să preia președinția Adunării Parlamentare a Consiliului Europei. Au urmat un șir de misiuni, la cel mai înalt nivel, din partea Consiliului Europei, care au încercat să monitorizeze și să stabilizeze situația de la noi. La expirarea perioadei de președinție a R. Moldova în Consiliul Europei (CoE), subiectul predării istoriei și a limbilor în R. Moldova nu a mai fost atât de des în atenția oficialilor europeni. Astfel, conducerea CoE de atunci a fost interesată să asigure un climat politic și social liniștit în interiorul Moldovei, pentru a nu deteriora imaginea acestei structuri europene pe perioada exercitării președinției de către R. Moldova.

În urma vizitelor experților europeni, la 24 aprilie 2002, Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei a aprobat Rezoluția 1280 (2002) *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în R. Moldova*, care prevede „prelungirea moratoriului existent asupra reformelor privind studierea și statutul limbii ruse, precum și asupra modificărilor programelor de studiere a istoriei”⁴. Consiliul Europei a observat că aspectele legate de identitate, limbă și istorie sînt foarte sensibile și orice încercare de a le modifica provoacă tensiuni în societate. Fără a ține cont de prevederile acestei decizii, unde este clar menționată *prelungirea moratoriului* stabilit în 1995, viceprim-ministrul V. Cristea a constituit o comisie pentru îmbunătățirea situației din învățămîntul istoric (2002-iulie 2003⁵), majoritatea membrilor ei pledînd pentru excluderea cursului *Istoria românilor*⁶.

Această campanie a fost direcționată din start împotriva cursului *Istorie românilor* sub pretext că este

antică (integrată) pentru cl. a V-a, care conținea numeroase erori conceptuale, factologice, științifice și metodice, lucru pentru care a fost criticat. Chiar dacă a fost repartizat prin școli de către MET, manualul a rămas practic neutilizat. Cu atât mai mult că, în mare parte, a fost plagiat, iar istoriei antice naționale în contextul celei universale îi revenea doar câteva pagini. Pentru detalii vezi opiniile istoricilor inserate în articolul *Pătrunderea mediocrității în manualul școlar*, publicat în ziarul *Mesagerul* din 7 octombrie 1994 și ziarul *Făclia* din 14 octombrie 1994.

- 4 Rezoluția 1280 (2002) a Adunării Parlamentare a Consiliului Europei *Cu privire la funcționarea instituțiilor democratice în R. Moldova*, 24 aprilie 2002. În: *Buletinul Biroului de Informare al Consiliului Europei în Moldova*, Chișinău, 2002, nr. 1-2, pp. 36-39.
- 5 Comisia a fost creată prin *Hotărîrea Guvernului R. Moldova* (nr. 217) *Cu privire la unele măsuri de îmbunătățire a studierii istorie*. În: *Monitorul Oficial al R. Moldova*, nr. 39, 16 martie 2002, punctul 2.
- 6 *Cristea sfidează moratoriul A.P.C.E.* În: *Literatura și Arta*, 8 august 2002.

istoria „altui stat”, că predarea ei „subminează statalitatea moldovenească”, iar „copiii noștri nu studiază îndeajuns istoria localităților în care s-au născut” etc. Insistența guvernanților de a modifica atât denumirea, cât și conținutul cursului de istorie nu a fost altceva decît o ambiție politică. Gravitatea situației a fost amplificată și de faptul că în acest proces, printr-un abuz de capital politic, forțele comuniste au atras de partea lor diverse organisme și instituții guvernamentale și neguvernamentale internaționale. Acțiunile guvernului comunist de a construi identitatea moldovenească diferită de cea românească s-au răsfrînt direct și asupra relațiilor dintre R. Moldova și România.

În ajunul unui seminar pe probleme de istorie, la 18 februarie 2003, președintele V. Voronin s-a întîlnit cu A. Cardwell, șefa Secției Educație Istorică a Directoratului General IV Educație, Cultură și Patrimoniu, Tineret și Sport al Consiliului Europei, numită în comunicatul de presă al Președinției drept „conducătorul grupului de experți ai Consiliului Europei, care lucrează asupra elaborării și implementării cursului *Istorie integrată* a Moldovei conform standardelor europene”. În cadrul acestei întîlniri, Voronin a declarat că „**noi susținem poziția experților Consiliului Europei referitoare la elaborarea și implementarea în R. Moldova a cursului de istorie integrată** (subl.n.). Țara noastră pledează pentru integrarea în structurile europene, pentru o Europă liberă și democratică, de aceea trebuie ca și noi, și tînăra generație să fim pregătiți pentru această integrare”⁷.

În vara anului 2003, V. Haheu, una din promotoarele cursului de istorie integrată, pe atunci consiliera viceprim-ministrului V. Cristea, a declarat că experții europeni susțin introducerea istoriei integrate, ceea ce nu corespundea adevărului. În realitate, experții europeni au declarat că actuala tentativă de înlocuire a cursurilor de istorie nu este altceva decît revitalizarea „concepției staliniste despre crearea națiunii, limbii și istoriei moldovenilor separată de cea a românilor”⁸, intenție în totală contradicție cu *Recomandarea 15 (2001) privind predarea istoriei în Europa în secolul 21* a Comitetului de Miniștri al CoE (p. 2 – manipularea istoriei). În urma discuțiilor, participanții la întrunirea din iunie 2003 de la Braunschweig, Germania, au accentuat, în perspectiva îmbunătățirii calității învățămîntului istoric din R. Moldova, necesitatea dezvoltării și păstrării actualelor curriculumuri și manuale școlare de istorie prin: concretizarea obiectivelor educaționale și ajustarea conținuturilor la obiectivele curriculare (perspectiva multiculturalității, a interculturalității mediului de viață etc.).

7 <http://www.prezident.md>

8 Wim van Meurs, *History Textbooks in Moldova*, Expert Pefort, Braunschweig 26-27 iunie 2003, p. 5.

Introducerea abuzivă a experimentului și apariția primelor manuale școlare de istorie integrată au provocat noi tensiuni în societatea moldovenească, de care guvernarea comunistă nu a ținut cont. În anul 2005, la solicitarea Guvernului R. Moldova adresată Consiliului Europei, Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert” din Braunschweig a expertizat de două ori manuscrisele manualelor de istorie integrată și a prezentat părții moldovenești două rapoarte, **care nu au fost făcute publice pînă în prezent**. Pe marginea acestor rapoarte s-au făcut mai multe speculații, în special de către promotorii cursului. Polemica în jurul acestui subiect l-a făcut pe președintele V. Voronin să convoace, la finele lunii noiembrie 2005, o ședință cu membrii Guvernului și deputați ai Parlamentului, unde s-a discutat problema implementării cursului de istorie integrată realizat în baza recomandărilor Consiliului Europei. Voronin a menționat că această acțiune face parte din eforturile Moldovei de a alinia standardele educaționale naționale la cele europene. În cadrul ședinței s-a anunțat că în experimentul de implementare a cursului de istorie integrată au fost încadrați 576 de profesori de istorie din 469 de școli. Fără a se discuta despre calitatea și rezultatele experimentului, s-a făcut afirmația că aceste cifre permit introducerea istoriei integrate în calitate de curs obligatoriu în toate școlile din republică. La această întâlnire, V. Voronin a fost informat că este editat, **după aprobarea experților CoE** (sic!), manualul pentru clasa a V-a, că manualele pentru clasele a VI-a, a VII-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a sînt în proces de evaluare la CoE, iar cele pentru clasele a X-a și a XI-a – în proces de elaborare⁹.

Un an mai tîrziu, deputatul comunist V. Stepaniuc, în replică la declarația deputaților-istorici din 02.03.2006, făcea trimitere la principiul european de predare integrată a istoriei „pe care însuși Consiliul Europei, secretarul general Walter Schwimmer, ex-secretarul general, **l-a promovat la timpul respectiv în R. Moldova**. La această temă secretarul general a venit de două ori în țara noastră”. De asemenea, el susținea că „au fost organizate cu sprijinul aceluși Institut “Eckert” (corect „Eckert”, n.n.), care a fost pomenit aici, în R. Moldova **șapte întruniri**, inclusiv în vara anului trecut (2005, n.n.). **Manualele, în afară de manualul de cl.**

9 Este adevărat că Guvernul R. Moldova a solicitat expertiza noilor manuale încă la mijlocul anului 2005, dar raportul Institutului „Georg Eckert” a parvenit abia la finele anului 2005. Pentru prima dată acest raport a fost prezentat autorilor de manuale la Seminarul din Braunschweig din decembrie 2005. A se vedea *Report of Seminar on „The use of multiperspectivity in teaching history”, Holercani, Moldova*, Friday 14 – Saturday 15 July 2006, Report by Stefan Ihrig, Council of Europe, DGIV/EDU/HIST (2006) 04, p. 9.

a X-a și a XI-a, sînt experimentate, sînt expertizate pozitiv¹⁰ (sic!). Aceste afirmații le contrazic pe cele anterioare făcute de persoanele implicate în promovarea cursului de istorie integrată, care au speculat existența unor recenzii pozitive la toate manualele publicate. Raportul de evaluare a manuscriselor manualelor de istorie pentru clasele a VI-a, a VII-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a, realizat de Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert”, a fost finalizat abia în luna aprilie 2006¹¹ și viza manualele publicate cu mare grabă în același an:

1. Popovici, C.; Popovici, A., *Istorie. Manual pentru clasa a VI-a*, Chișinău, Editura Lumina, 2006;
2. Certan, E.; Moiseev, I.; Veveriță, M., *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006;
3. Boico, P.; Cincilei, V.; Veveriță, M., *Istorie. Manual pentru clasa a VIII-a*, Chișinău, Editura Univers Pedagogic, 2006;
4. Nazaria, S.; Roman, A.; Spînceană, M.; Barbus, L.; Albu-Machedon, S.; Dumbravă, A., *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006;
5. Nazaria, S.; Roman, S.; Spînceană, M.; Albu-Machedon, S.; Dumbravă, A.; Barbus, L., *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*, Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 2006.

Fără a se ține cont de părerea societății civile și academice, ministrul Educației, V. Țvircun, a semnat în luna iulie 2006 un ordin prin care a introdus obligatoriu, începînd cu 1 septembrie 2006, cursul de istorie integrată, eliminînd, astfel, din curriculumul școlar *Istoria românilor și Istoria universală*.

În perioada 14-15 iulie 2006, și-a ținut lucrările Seminarul de la Holercani, din a cărui agendă au făcut parte dezbaterile privind elaborarea manualelor și a materialelor didactice la istorie din perspectiva abordării multiperspectivității, prezentarea și discutarea celui de-al doilea raport de evaluare a manuscriselor manualelor de istorie realizat de Institutul de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert”, promovarea oportunităților de dialog între autorii de manuale și profesorii de istorie și analiza metodelor de introducere a multiperspectivității la lecțiile de istorie.

10 <http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/02.03.2006/index.html>

11 *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din R. Moldova <http://www.airm.reg.md>).

Concluziile experților europeni

Stefan Ihrig, reprezentantul Institutului de Analiză Internațională a Manualelor „Georg Eckert”, prezentând cea de-a doua evaluare a manualelor de istorie integrată pentru clasele a VI-a, a VII-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a, a atras atenția că doar autorii manualului pentru clasa a VI-a au ținut cont de observațiile și sugestiile din primul raport și doar acest manual întrunește calitățile unei lucrări didactice realizate după principiile integrării și multiperspectivității, ceilalți neglijând opiniile experților europeni. Drept urmare, manualele respective nu pot fi considerate „o nouă versiune”; în plus, ele nu sînt structurate logic, textele conțin greșeli, informații controversate, au un limbaj ininteligibil și caracter enciclopedic, sursele reflectă opinii unilaterale (unele în stilul interpretărilor marxiste), întrebările nu stimulează gîndirea critică, imaginile sînt reproduse după ilustrații etc. Principiul multiperspectivității, pe larg speculat de promotorii noului curs, nu a fost atestat de experți în noile manuale. În această ordine de idei, experții internaționali au recomandat autorilor să regîndească structura manualelor, să revizuiască conținuturile, să asigure un limbaj accesibil și conexiune între textul de bază și sarcinile didactice etc.

După cum reiese din declarația ministrului V. Țvir-cun acordată Agenției „Novosti-Moldova” în iulie 2006, pregătirile pentru introducerea cursului începuseră demult: „**În anul 2001, Consiliul Europei a adoptat rezoluția privind introducerea acestui curs și de atunci istoricii moldoveni au inițiat pregătirea**” (sic!). După toate probabilitățile, ministrul se referea la Rezoluția 15 (2001), care însă nici pe departe nu prevede sau nu obligă statele membre să introducă un curs de istorie integrată. Referindu-se la adversarii cursului, ministrul a afirmat că Seminarul de la Holercani a arătat încă o dată deschiderea guvernării pentru dialog. „**Majoritatea istoricilor din țară sînt de acord cu cursul spre integrarea europeană și necesitatea de a studia istoria integrată**”¹² (sic!). Dat fiind că Seminarul de la Holercani, la care s-a referit ministrul, a fost desfășurat practic cu ușile închise, iar decizia de a introduce un curs nou în școală a fost luată unilateral încă în luna iulie, despre ce „dialog deschis” poate fi vorba?

Introducerea obligatorie în școli a cursului *Istorie integrată* începînd cu 1 septembrie 2006 a provocat nemulțumiri din partea partidelor politice¹³, societății

12 <http://social.moldova.org/stiri/rom/14436/>

13 Declarația Ligii Tineretului Social-Liberal din 19 septembrie 2006 privind introducerea manualelor de istorie integrată în școlile din R. Moldova, <http://www.parties.e-democracy.md/docs/psl/200609191/>; *Declarație privind instituirea anticonstituțională, de către guvernarea comunistă, a propriei ideologii la nivel de politică oficială a R. Moldova*, 25 septembrie 2006. <http://www.pl.md/>

civile și organizațiilor profesionale¹⁴, asociațiilor mass-media¹⁵, grupurilor de învățători și părinți¹⁶, deputați etc. În aceste condiții, la 29 septembrie 2006, în cadrul unei întîlniri cu istoricii din republică, președintele V. Voronin a spus „**că se implică pentru prima dată în discuțiile privind introducerea cursului de istorie integrată în sistemul de învățămînt preuniversitar**”¹⁷ (sic!).

[homepage.php?l=ro](http://www.parties.e-democracy.md/docs/pr/200611263/); Organizația de Tineret a Partidului Liberal, *Rezoluție privind distrugerea conștiinței naționale de către guvernarea comunistă prin introducerea cursului de istorie integrată*, Chișinău, 26 noiembrie 2006. <http://www.parties.e-democracy.md/docs/pr/200611263/>

14 *Istoria integrată – blamată de istorici, promovată de guvernanți*. <http://www.api.org.md/reporter71.html> Rezoluția mitingului de protest organizat de Asociația Istoricilor din R. Moldova în legătură cu manualele de istorie integrată distribuite în școli (Chișinău, 11 octombrie 2006). În: *Cugetul*, nr. 4 (32), 2006, pp. 61-62; Rezoluția mitingului de protest împotriva introducerii în învățămîntul preuniversitar din R. Moldova a manualelor de istorie integrată (Chișinău, 9 noiembrie 2006), Asociația Istoricilor din R. Moldova. În: *Cugetul*, nr. 4 (32), 2006, pp. 62-63.

15 <http://basarabia.discutfree.com/Social-c1/Politica-f3/Istoria-integrata-t69.htm>; *Literatura și Arta*, 14.09.2006; <http://www.azi.md/news?ID=40312>; *Contrafort*, 6 (140) iunie 2006; <http://www.flux.md/news/modb2.php?action=show&idu=15202&cat=Cotidian%20National&rub=Eveniment>; <http://garda.com.md/93/investigatii/> (ultima accesare 24.06.2008); <http://gazeta.md/75-3.php>; <http://social.moldova.org/stiri/rom/14436/>

16 <http://www.jurnal.md/articol.php?id=5514&editie>; <http://www.timpul.md/Article.asp?idIssue=383&idRubric=4153&idArticle=10033>; <http://www.timpul.md/Article.asp?idIssue=425&idRubric=4563&idArticle=10981>

17 La ședință au participat V. Cristea, viceprim-ministru; V. Țvir-cun, ministru al educației și tineretului; V. Stepaniuc, deputat, președinte al comisiei parlamentare; Gh. Duca, președinte al AȘM; T. Tverdohleb-Nagnibeda, șef al DMETS; M. Șlapac, vicepreședinte al AȘM; A. Roșca, academician, secretar al Secției Umanistice și Arte a AȘM; C. Stratievski, doctor habilitat, profesor universitar; P. Cocîrlă, doctor habilitat, profesor universitar; C. Popovici, doctor habilitat, vicedirector al Academiei de Administrare Publică; P. Boico, conferențiar USM; I. Moiseev, doctor, conferențiar USM; E. Certan, doctor, profesor universitar; S. Nazaria, doctor habilitat, Institutul de Relații Internaționale; A. Roman, rector al Academiei de Administrare Publică; V. Haheu, evaluator, consilier la Guvernul R. Moldova; V. Veverița, profesor de istorie din s. Izbești, r. Orhei; V. Cincilei, coautor al manualului; C. Solomon, doctor habilitat în științe politice; I. Guțu, rector al Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă; N. Chicuș, doctor conferențiar, decan al Facultății de Istorie

Respectiva afirmație a trezit nedumerire, deoarece implicarea președintelui în problema predării istoriei în perioada 2001-2006 a fost mai mult decât vădită, dovadă fiind propriile sale declarații, la care am făcut referință mai sus¹⁸. În discursul său către participanții la întrunire, V. Voronin opinat că „educația prin istorie, bazată pe principiul integrării, este unul din primii noștri pași, extrem de important, pe calea aderării la valorile general-umane, acceptate de Uniunea Europeană (subl.n.)”. Totodată, președintele a accentuat diferența dintre noțiunile „știință istorică” și „educație istorică”, menționând că „orice divergență privind implementarea cursului de istorie integrată în sistemul de învățământ trebuie să fie discutată într-o atmosferă de calm și de respect reciproc, în cadrul unor ședințe, mese rotunde, seminare, și nu în stradă”. V. Voronin le-a reproșat savanților din instituțiile academice lipsa unor studii științifice de sinteză care ar determina locul Moldovei și al moldovenilor în istoria europeană și universală, precum și a lucrărilor privind istoria contemporană a statului nostru. Afirmația viceprim-ministrului V. Cristea precum că „**ne putem mândri că aceste manuale au trecut cu succes expertiza celor mai prestigioase instituții europene de specialitate (subl.n.)**” (sic!) a fost contrazisă de P. Cocîrlă, care a pus sub semnul întrebării competența experților UE care au avizat manualele de istorie integrată elaborate în R.Moldova și i-a imputat Ministerului Educației lipsa de transparență în procesul conceperii și expertizării acestora. A. Petrencu a criticat conținuturile, declarând că acestea conțin greșeli de ordin factologic, sînt afectate de „mentalitate sovietică”, precum și că autorii lor sînt „niște anonimi”. El a propus retragerea manualelor din școli pînă la 1 octombrie 2006 și reluarea dezbaterilor asupra conținutului cursului de istorie, începînd cu precizarea noțiunii de „istorie integrată”. D. Dragnev, membru-corespondent al AȘM, a afirmat că întrucît manualele au fost elaborate într-un termen prea scurt, iar conținutul lor nu corespunde actualului nivel de dezvoltare a științei, este necesară o revizuire critică a conținutului și anunțarea unui concurs pentru manuale de alternativă, precum și pentru crestomații la istorie. C. Popovici, pe atunci vicerector al Academiei de Administrare Publică, autor al manualelor de istorie integrată pentru clasele a V-a și a VI-a, a precizat că **lucrările editate au fost elaborate în conformitate**

și Etnopedagogie a Universității Pedagogice de Stat *Ion Creangă*; D. Dragnev, membru corespondent al AȘM; Gh. Gonța, doctor habilitat, profesor universitar, șef al Catedrei Istoria Românilor, Universitatea Pedagogică *Ion Creangă*; A. Petrencu, președintele Asociației Istoricilor. <http://www.prezident.md/search.php?id=4221&lang=rom>

18 Spre exemplu declarațiile din 18.02.2003, 10.04.2003, 5.11.2003, 24.05.2004 etc. A se vedea pentru detalii pagina oficială a Președintelui, <http://www.prezident.md/>

cu recenziile experților Consiliului Europei, ale unor renumite instituții europene în domeniu, precum și ale Institutului de Istorie al AȘM. M. Șlapac, vicepreședinte AȘM, a evidențiat, fără a-și argumenta poziția, baza documentară serioasă și echilibrată a manualului¹⁹. V. Țvircun, ministrul Educației, a reiterat **că implementarea istoriei pe principiul integrat constituie o decizie bazată pe opțiunea strategică de integrare europeană a țării noastre** și a condamnat încercările unor cercetători de a-și adjudeca monopolul asupra adevărului, precum și de a transfera dezbaterile în sălile de clasă și aulele universitare. Dezbaterile asupra conținutului cursului de istorie integrată trebuie să se producă în cadrul Academiei de Științe, a conchis ministrul Educației, subliniind, totodată, că predarea istoriei în școlile și liceele țării trebuie să contribuie la educarea patriotismului față de R. Moldova, și nu față de alte state. V. Țvircun a propus instituirea în cadrul Ministerului Educației și Tineretului a unui grup de lucru pentru colectarea propunerilor și sugestiilor despre conținutul manualelor de istorie integrată, a susținut și inițiativele privind elaborarea și editarea crestomațiilor la istorie. În încheierea discuțiilor, președintele V. Voronin s-a pronunțat pentru **înlăturarea imediată, pe cît este posibil, a lacunelor semnalate în conținutul manualelor elaborate (subl.n.)**²⁰. Șeful statului a propus ca la cea de a doua ediție, să fie format un grup de expertiză (sub egida Institutului de Istorie, Stat și Drept al AȘM) și să fie invitate **să participe la concurs toate instituțiile sau asociațiile interesate (subl.n.)**. La sugestia sa, baza logistică pentru editarea manualelor de istorie urmează să fie asigurată de Guvern, iar cea științifică – de AȘM²¹.

La prima vedere, discuțiile au avut loc într-un cadru colegial, fiecare avînd posibilitatea să-și expună părerea, iar îndemnul președintelui de a realiza un dialog transparent și de a contribui la ridicarea calității manualelor școlare părea să pună punct interminabilelor discuții. De fapt, situația de conflict nu s-a rezolvat prin discuțiile din cadrul întîlnirii istoricilor cu președintele republicii, deoarece polemica pe marginea predării și a manualelor de istorie a continuat atît în cercurile educaționale și academice, cît și politice.

19 Se vede că dna Șlapac nu a lecturat atent manualul și nu este la curent cu raportul de evaluare al experților europeni. V. Basiul, *Noile manuale de „Istorie integrată”: deși recenziile au fost negative, comisia a votat... pozitiv*. În: *Timpu*, Luni, 21 mai 2007, nr. 630

20 *Voronin cere rețușarea manualelor de Istorie integrată*. În: *Gazeta liberă*, nr. 34 (75), 5 octombrie 2006, <http://gazeta.md/75-3.php> (ultima accesare 24.06.2008).

21 <http://www.prezident.md/search.php?id=4221&lang=rom>



La aceeași întrunire au luat cuvîntul și deputații L. Bujor, Z. Jalbă, I. Varta, care au menționat că acțiunile Ministerului Educației și Tineretului au creat un conflict artificial în societate²². L. Bujor a declarat: „Alianța „Moldova Noastră” constată cu îngrijorare că introducerea cursului *Istorie integrată* începînd cu 1 septembrie 2006 constituie un joc politic periculos și de prost gust al actualei guvernări, prin care se încearcă înstituirea ideologiei comuniste la nivel de ideologie de stat, fapt ce contravine alineatului 2 al articolului 5 din *Constituția R. Moldova*, care prevede că nici o ideologie nu poate fi instituită ca ideologie oficială a statului R. Moldova. Impunerea cursului de istorie integrată urmărește scopul de a șterge din memorie identitatea noastră națională, de a educa o societate de mancurți. Editate în regim de urgență, fără antrenarea istoricilor valoroși din R. Moldova, manualele respective conțin sute de greșeli și poartă un caracter antiștiințific, antidemocratic și antinațional. Iar manualul pentru cl. a IX-a este o mostră a politizării și ideologizării educației școlare și o ofensă la adresa națiunii titulare a țării.

Exprimînd viziuni antinaționale, antieuropene și prosovietice, autorii au ignorat adevărul științific, principiile obiectivității istorice, au pus la baza manualului o concepție învechită, depășită de timp. Conceptual, manualul de clasa a IX-a este alcătuit cu ignorarea faptelor istorice obiective, a documentelor istorice autentice. Elevilor li se impune opinia autorilor și a unor persoane aflate în slujba actualei puteri, alese, deci, după principii politice. Cele 200 de pagini li s-au părut autorilor neîncăpătoare pentru textul integral al *Declarației de independență a R. Moldova*, documentul de fondare a statului nostru. În schimb, au găsit suficient spațiu pentru fotografiile lui Igor Smirnov, liderul separatiștilor din

²² Declarația fracțiunii parlamentare a PPCD privind cursurile și manualele de istorie integrată. În: Varta, I., *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 222-225.

sînga Nistrului, precum și ale mai multor personalități odioase, dictatori ai sec. XX: 7 imagini cu Hitler, 5 cu Stalin și alături de ei, Mussolini, Franco și mulți alții. Elevilor li se impune chiar din primele pagini o atitudine negativă, ostilă față de România, față de tot ce este românesc, dar este elogiata trecutul sovietic al R. Moldova. Elevilor li se ascunde dimensiunea tragediei naționale, cauzate de teroarea stalinistă, numărul impunător de persoane supuse represiunilor. Sînt trecute cu vederea exterminările în masă ale persoanelor care se opuneau sovietizării. Indicațiile domnului Președinte al R. Moldova, V. Voronin, de a elimina unele lacune admise de executorii comenzii politice la editarea unei noi ediții a manualelor respective sînt inacceptabile, deoarece aceasta ar însemna a educa în următorii ani elevi în baza unor neadevăruri.

Este o capcană și o tactică duplicitară a celor de la Ministerul Educației și Tineretului, care arată că pedagogii pot folosi și manualele vechi. Da, profesorii de istorie conștienți refuză în general să le utilizeze pe cele noi. Dar este cunoscut, curricula prevede ca elevii să susțină examene în baza noilor manuale și deci ei sînt forțați să studieze *Istoria integrată*, iar funcționarii dispun de suficiente pîrghii pentru a intimida profesorii de istorie.

Alianța „Moldova Noastră” a încercat să prevină editarea manualelor și irosirea banilor publici în acest scop. Frațiunea a organizat întîlniri cu profesorii de istorie care se opun cursului antiștiințific, cu participarea Asociației Istoricilor din Moldova. În cîteva rînduri, la acest subiect au fost adresate interpelări către Ministerul Educației și Tineretului. Împreună cu colegii din alte fracțiuni, a fost semnată declarația deputaților istorici din Parlament. Recent, organizația de tineret a Alianței „Moldova Noastră”, în numele a mii de studenți, a cerut retragerea cursului *Istorie integrată*. Trebuie să se știe că liderul nostru, domnul Serafim Urechean, acum cîteva ani, a fost unicul membru al Guvernului care s-a pronunțat împotriva inițierii cursului de *Istorie integrată*. Frațiunea Alianța „Moldova Noastră” se solidarizează cu cerințele specialiștilor, colectivelor pedagogice, societății civile, elevilor și părinților de a retrage fără întîrziere manualul de istorie integrată. Cerem Ministerului Educației și Tineretului anularea ordinului privind introducerea acestui curs. Propunem crearea unui grup de experți, cu includerea obligatorie a istoricilor valoroși, pentru perfecționarea concepției de predare a istoriei în R. Moldova. Cerem autorităților respectarea strictă a moratorului cerut de rezoluția Adunării Parlamentare a Consiliului Europei din anul 2002 privind modificarea programelor de studiere a istoriei în R. Moldova. Ne adresăm Consiliului Europei, Adunării Parlamentare a Consiliului Europei cu rugămîntea de a lua atitudine față de poziția guvernării actuale, care

încearcă să transfere responsabilitatea pentru conținutul antiștiințific, antinațional și antidemocratic al cursului de *Istorie integrată* pe seama experților europeni. În cazul în care guvernarea nu va reține manualele de istorie integrată din instituțiile de învățământ, Alianța „Moldova Noastră” se va include activ în mișcarea de protest împotriva acestui curs fals și antinațional impus copiilor noștri”²³.

Ca răspuns la declarațiile deputaților din opoziție, la 6 octombrie 2006 V. Stepaniuc face o nouă intervenție în Parlament pentru a expune părerea PCRM pe marginea predării istoriei în școlile din republică. Deputatul comunist recunoaște din start că manualele de istorie constituie o problemă foarte sensibilă, susținând însă și căutând argumente în favoarea existenței națiunii moldovenești, făcând și referință la unele organizații europene. „Specialiștii istorici și de la noi din țară, o bună parte dintr-înșii, mai ales specialiștii în istorie și în dreptul internațional, inclusiv de la renumitul Institut „Ekkert” (corect „Eckert” – n.n.) și de la Organizația Europeană EUROCLIO, recunosc această realitate, dramele Moldovei, statalitatea moldovenească din cele mai vechi timpuri și noul stat moldovenesc”²⁴. Pe de altă parte, încercând să critice manualele de istoria românilor, deputatul face referință la lucruri ireale: „Manualele noastre de istorie a românilor au fost respinse nu atât de opinia noastră pedagogică, cât de structurile Consiliului Europei (sic!). Și EUROCLIO, și Institutul „Ekkert” (corect „Eckert” – n.n.) au respins aceste manuale din cauza neobiectivității, din cauza aceluși concept al urii pe care noi am încercat să îl promovăm și din cauza neadevărului, fiindcă fiecare persoană își pune întrebarea: ce fel de istorie a românilor într-un stat moldovenesc contemporan?”²⁵. De fapt, nu există nici o declarație sau publicație a instituțiilor menționate de deputatul comunist unde să fi fost analizate manualele de istorie. Unicul raport oficial al Consiliului Europei a fost cel realizat de istoricul olandez W. v. Meurs²⁶. Referindu-se la noile manuale, fără a ține cont de declarațiile istoricilor, de analizele publicate în mass-media naționale etc., V. Stepaniuc declară că „**toată această critică**” este „**adusă, în primul rând, manualului pen-**



tru cl. a IX-a²⁷. **Manualul pentru cl. a V-a, practic, nu este atins, pentru a VI-a nu este atins, pentru a VII-a și a VIII-a (subl.n.)**²⁸. Pentru că manualul de clasa a IX-a reflectă „perioada cea mai grea, o perioadă bună, pe care noi o cunoaștem cu dumneavoastră, este vorba de sec. al XX-lea, deci începutul sec. al XX-lea, care a fost contradictoriu și noi recunoaștem cu toții”²⁹. Deputatul comunist consideră că prin actualele manuale de istorie „este promovată ideea național-statală, deci moldovenească, așa cum o fac francezii, așa cum o fac rușii, așa cum o fac alte popoare.” Stepaniuc afirmă că, deși manualele conțin „niște lacune”, ele sînt utilizate în toate școlile din republică începînd cu septembrie 2006³⁰. Totodată, Stepaniuc nu amintește despre eșecul manualului pentru clasa a XII-a, tipărit într-un tiraj de 12.000 de exemplare de Editura Cartea Moldovei la finele anului 2004³¹.

- 27 Alexandru Moșanu, *Manipularea istoriei*. In: *Cugetul*, nr. 4 (32), 2006, pp. 57-60; Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 220-249; F. Solomon, *Erată. Manual de istorie integrată pentru clasa a IX-a*. In: *Jurnal de Chișinău*, <http://www.jurnal.md/article/2582/>
- 28 V. Stepaniuc din nou minte deputații și duce în eroare opinia publică. A se vedea părerea experților europeni pe marginea manualelor pentru clasele VI, VII, VIII, IX și XII în *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006. Vezi și recenziile istoricului Ion Varta la manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a, Ion Varta, *Istoria integrată în versiune comunistă. Radiografia unui război identitar*, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 256-274, pp. 277-280 și pp. 282-300.
- 29 <http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/06.10.2006/index.html>
- 30 *Ibidem*.
- 31 Varta, I., *Istoria integrată în versiune comunistă. Radio-*

23 <http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/05.10.2006/ru.html>

24 <http://www.parlament.md/news/plenaryrecords/06.10.2006/index.html>

25 *Ibidem*.

26 Wim van Meurs, *History Textbooks in Moldova*, Expert Report, 2003. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/History%5FTeaching/Reform_of_History_Teaching/Joint_Programme_CoE-EC/Moldova/c.Van%20Meurs%20Moldova.asp#TopOfPage (ultima accesare 23.06.2008).

Declarațiile deputatului comunist au stîrmit nemulțumiri din partea opoziției, care însă din motive regulamentare, nu a putut face comentarii și replici în ședința publică a Parlamentului.

Pentru a nu polemiza mult pe acest caz, prezentăm câteva concluzii ale experților europeni din cel de-al doilea raport de expertiză ascuns de guvernarea comunistă³².

Raportul Institutului „Georg Eckert” din aprilie 2006 menționează:

- Din cele 5 manuale analizate, numai în unul s-au făcut schimbări considerabile (clasa a VI-a). Acest manuscris este unicul care a acumulat cele mai puține obiecții după revizuire. Celelalte 4, se pare, nu au fost revăzute. Problemele care au fost dur criticate în primele analize nu au fost luate în serios de echipele de autori ai celor 4 manuale. Din aceste motive, remarcile generale rămîn aceleași și le sugerăm autorilor să revină la recomandările oferite după prima analiză. Autorilor li se recomandă să introducă schimbări în textele manualelor cu mai multă creativitate și libertate. De asemenea, li se sugerează să facă un schimb de experiență cu autorii manualelor pentru cl. a V-a și a VI-a, materiale care au obținut calificative pozitive în procesul de revizuire.
- Principalul motiv pentru elaborarea noului manual a fost încercarea de a integra istoria națională cu cea regională și cu istoria lumii. Acest obiectiv nu a fost atins în manualele pentru clasele a VII-a, a VIII-a, a IX-a și a XII-a, în care temele sînt prezentate separat și nu asigură continuitate.
- Temele care ar putea fi tratate din perspectivă integratoare fie sînt omise, fie neglijează acest principiu. Divizarea pe orizontală a diferitelor domenii (economie, politică, artă/arhitectură, istoria științei) a fost, de asemenea, criticată, fiind legată de ignorarea integrării acestor aspecte pe verticală.

Observațiile experților europeni pentru manualul de clasa a VII-a (E. Certan, I. Moiseev, M. Veveriță, *Istorie. Manual pentru clasa a VII-a*, Chișinău, Editura *Univers Pedagogic*, 2006)

- Manualul pentru clasa a VII-a nu poate fi numit o versiune nouă. Textele au rămas practic neschimbate.

grafia unui război identitar, Ediția a II-a, Chișinău, 2007, pp. 125-127.

³² *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din R.Moldova <http://www.airm.reg.md>).

- Greșeli evidente, prezentări contradictorii (de ex., conducerea fanariotă) și amprente eronate ale interpretării istorice marxiste (de ex., prezentarea exclusiv negativă a minorităților stabilite în Bucovina și Basarabia și, pe de altă parte, descrierea euforică a revoluțiilor din 1789 și 1848) au rămas aproape intacte, pe alocuri modificate cosmetic.
- Istoria Moldovei sau a regiunii mai largi nu este integrată în istoria universală. Se lasă prea puțin spațiu pentru discuții și imaginație. Structura întregului manualului nu este convingătoare, ba chiar, pe alocuri, neclară.
- Această „a două versiune” este aproape identică cu prima. Prin urmare, se impune concluzia că nu a fost revăzută în profunzime.
- Divizarea structurală (conform aspectului geografic, cronologic și de conținut) nu este urmată coerent prin manual și nu se încadrează în criteriile istoriei integrate.
- Evaluările și întrebările sînt adecvate, cîteodată lipsite de imaginație (de ex., „numiți utilaje de gospodărie (casnice) comune”, „descrieți desenul” etc.). Textul autorului la începutul cărții este foarte lung (capitolele 1-3), iar exercițiile includ deseori numai o sarcină.
- Momentele critice – contrar sugestiilor experților – în general nu au fost luate în considerare. Iarși găsim aspecte eronate ale istoriei vest-europene și transilvănene.

Unele observații pentru manualul de clasa a VIII-a (P. Boico, V. Cincilei, M. Veveriță, *Istorie, Manual pentru clasa a VIII-a*, Chișinău, Editura *Univers Pedagogic*, 2006)

- Referindu-se la manualul pentru clasa a VIII-a, experții europeni au menționat că autorii acestuia nu au ținut cont de observațiile anterioare și 90% din conținutul manualului corespunde versiunii vechi (din 2005). Totodată, acesta nu corespunde contextului temporal și spațial.
- Principalul neajuns al manualului, care vizează istoria sec. XIX, este superficialitatea tratării majorității temelor, multe lucruri rămîn nespuse – chiar și la nivel de prezentare a faptelor. Aceasta se exprimă și în tendința de a prezenta multe evenimente și personalități într-o manieră descriptivă.
- Ultima analiză a accentuat faptul că manualul nu ar trebui să semene cu o enciclopedie. A fost discutată problema „puținului spațiu acordat”. Soluția nu este lărgirea spațiului, ci o mai bună selectare a informației care ar trebui inclusă.
- Un alt fapt regretabil ce ține de abundența de date și cifre este stilul în care s-a efectuat clasificarea informației.

- Evenimentele și „faptele” sînt reproduse atît de superficial, încît elevul nu va fi nici sprijinit în încercarea de a înțelege istoria unei anumite perioade, nici motivat să cunoască istoria.
- În ceea ce privește etnia romă, în manual se menționează că „ei sînt cel mai vechi grup etnic de pe teritoriul Moldovei”. Ar însemna asta oare că ei s-au stabilit pe acest teritoriu mai înainte decît etnicii „moldoveni”? Dacă acesta a fost sensul, ar fi mai indicată o problematizare și nu o simplă menționare în trecere.
- Termenul *Basarabia* este evitat frecvent, fiind înlocuit cu cel de *Moldova de Est*.
- Sursele documentare, în majoritatea lor, au un caracter afirmativ, adică suplimentează sau susțin comentariile autorului. Ele nu reprezintă viziuni noi sau sînt contradictorii.
- Sarcinile, în mare parte, nu stimulează dezvoltarea creativității.

Manualele de istorie contemporană, clasele a IX-a și a XII-a (S. Nazaria, Al. Roman, M. Spînceană, L. Barbus, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a IX-a*, Chișinău, Cartea Moldovei, 2006; S. Nazaria, Al. Roman, M. Spînceană, S. Albu-Machedon, A. Dumbravă, L. Barbus, *Istorie. Epoca contemporană. Manual pentru clasa a XII-a*, Chișinău, Editura Cartea Moldovei, 2006)

Cele mai multe observații și sugestii din cauza multitudinilor de erori se atestă în cazul manualelor de istorie contemporană pentru cl. a IX-a și a XII-a. Astfel din numărul total de 47 de pagini ale raportului 18 pagini sînt destinate celor două manuale³³. Din această cauză vom prezenta în continuare doar concluziile istoricului olandez W. v. Meurs care a evaluat manuale de istorie contemporană.

W. van Meurs, pe baza manualelor de istorie pentru cl. a IX-a și a XII-a, a menționat că este evidentă insistența asupra continuității statale a R.Moldova, care cere o abordare mult mai atentă. Manualele de istorie contemporană, la fel, au fost foarte modest și doar cosmetic redactate după observațiile din 2005. Manualele nu au respectat principiul istoriei integrate, iar prezentarea paralelă a narativului istoriilor regio-

33 În emisiunea *Mesager* din seara zilei de 4 noiembrie 2009 ca răspuns la conferința de presă a Asociației Istoricilor din R. Moldova la care s-a cerut retragerea din școală a manualelor de istorie integrată care nu corespund rigorilor educaționale și nivelului științific, jurnaliștii de la Moldova 1 au solicitat doar părerea lui V. Stepaniuc și S. Nazaria. S. Nazaria a declarat că experții europeni nu i-au făcut nici o observație la manualele pe care le semnează – cele pentru clasele a IX și a XII-a.

nale preamărește rolul istoriei Moldovei în contextul istoriei universale.

Expertul a mai menționat că politizarea istoriei nu este admisă, așa cum s-a întîmplat în R.Moldova, și că autorii de manuale trebuie să ocupe o poziție neutră. Totodată din narativul acestor două manuale se observă clar câteva poziții: promoldovenească, antiromânească și, pe alocuri, pro-rusească/sovietică. De aceea manualele de istorie contemporană trebuie să fie în primul rînd depolitizate pentru a evita eventualele pericole și confruntări din societate.

Preferințele, sau mai degrabă simpatiile, de ordin politic sînt evidente din 3 perspective:

1. viziune subiectivă negativă asupra istoriei românilor în general;
 2. denaturare intenționată a declarațiilor de ordin politic și social în narațiunea istorică;
 3. tratare superficială și, în unele cazuri, „justificarea” evenimentelor negative din istoria URSS, în comparație cu alte forme de teroare și dictatură.
- Este necesară o depolitizare a contextului istoric prin încheierea descrierii cu anul 1991 ca anul proclamării independenței și prin omiterea afirmațiilor normative și subiective privind evenimentele istorice controversate și consecințele acestora în plan social.
 - Într-o istorie cu adevărat integrată, conexiunile și legăturile între diferite nivele (global, european, regional, național etc.) trebuie arătate explicit, indiferent de aranjarea sau structura aleasă. În versiunea curentă interconexiunea dintre secțiuni este deficitară și fiecare capitol este izolat. Recomandarea ar fi, cel puțin, de a începe fiecare capitol cu un alineat de introducere care ar arăta legătura cu capitolele precedente și contextul relevant găsit în orice parte a manualului.

Sugestii/recomandări generale ale experților europeni:

- La baza sugestiilor generale se află schimbările pozitive introduse în manualul pentru clasa a VI-a după expertiză și se referă la următoarele:
 - 1) îmbunătățirea structurii capitolelor la fel ca și a manualelor în întregime, în așa mod ca textele să devină mai inteligibile, trasarea legăturilor dintre diferite teme din manual și istoria națională, regională și cea a lumii;
 - 2) depolitizarea conținuturilor;
 - 3) reducerea detaliilor și varietate în informația propusă pentru studiu;
 - 4) includerea mai multor surse;
 - 5) revizuirea secțiunilor cu exerciții, includerea unor sarcini care ar stimula dezvoltarea imaginației în procesul de lucru cu informația și sursele oferite.

- Rugăm autorii să aibă în vedere că scopul principal al elaborării noilor manuale a fost de a combina istoria locală, națională, regională și istoria lumii într-un mod rezonabil, precum și de a îmbunătăți standardele didactice de care s-a ținut cont în precedentele manuale. Generațiile precedente ale manualelor moldovenești de istorie, de asemenea, au trecut prin procesul de revizuire și, probabil, va fi oportună consultarea autorilor acestora în stabilirea unor viziuni clare referitoare la proces, mai ales în cazul problemelor privind sursele și prezentarea minorităților. Din motiv că schimbările din precedenta (prima) generație de manuale au fost favorabile, autorii lor ar fi de ajutor în parcurgerea cu succes a acestui proces.
- O altă recomandare privitor la revizuirea manualelor se referă la consultarea experților din țările vecine care au avut practică similară. În special, ar putea fi benefic cazul României, dat fiind faptul că mult material istoric precum și problemele în sine sînt aceleași pentru ambele țări. În lumina progresului realizat de autorii manualelor românești, ar fi bine de luat în considerare cum se face legătura dintre teme, cum sînt selectate sursele și cum sînt formulate întrebările în manualele românești mai recente.

În contextul observațiilor și sugestiilor experților europeni de la Institutul „Georg Eckert” s-au pronunțat și autorii celui de-al **treilea raport asupra Moldovei al Comisiei Europene împotriva rasismului și intoleranței, 14.12.07**. În raport, printre un șir de probleme, se menționează criticile cu privire la conținutul manualelor

de istorie „pe motiv de favoritism politic și de negare a adevărului istoric de identitate a moldovenilor, în special cînd este vorba despre rolul identității românești, și chiar pe motiv de sentimente antiromânești”. În concluzie, Comisia Europeană împotriva Rasismului și Intoleranței recomandă ca autoritățile Moldovei **să ia măsurile de rigoare pentru eliminarea din toate manualele – de istorie, în primul rînd – a materialelor rasiste sau care încurajează stereotipurile, intoleranța sau prejudicierea oricărui grup minoritar**. Deși Valentin Crudu, viceministrul Educației, Tineretului și Sportului de atunci, declara în ședința Parlamentului din 22 mai 2008 că raportorii europeni s-au bazat doar pe informațiile oferite de unele organizații nonguvernamentale și nu au solicitat părerea ministerului moldovean (sic!), este evident că raportul din 2007 se referă nemijlocit la manualele de istorie integrată, aducînd sugestii care vin să completeze expertiza Institutului „Georg Eckert” din 2006.

Din cele relatate mai sus, se vede foarte clar că guvernarea comunistă a ascuns adevărul atît în fața societății moldovenești, cît și în fața comunității internaționale. De aceea, este necesar a demasca fraudele regimului comunist, pentru a reveni la situația firească a unei societăți cu adevărat democratice³⁴.

34 *Second evaluation of the Draft History Textbooks for the Republic of Moldova*, Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, April 2006 (vezi raportul integral în română și engleză pe site-ul Asociației Istoricilor din R. Moldova <http://www.airm.reg.md>).

În ce putem, în ce facem e atîta care vine din ce ne înconjoară. Și cel mai mîndru, mai sigur de sine, prostul care se îngîmfă ori pretențiosul de genialitate care crede că toate pleacă de la el însă nu-și poate ascunde sau, dacă i se pune în față, n-ar cuteza să tăgăduiască tot ceea ce-i vine de la atîția oameni ca dînsul, mulți tocmai cît dînsul și unii mai mari decît dînsul, care i-au stat împrejur, de la cea vastă umanitate risipită pretutindeni, acel eter uman umplînd toate spațiile în care oricine îți lasă partea, fie ea și cît de mică.

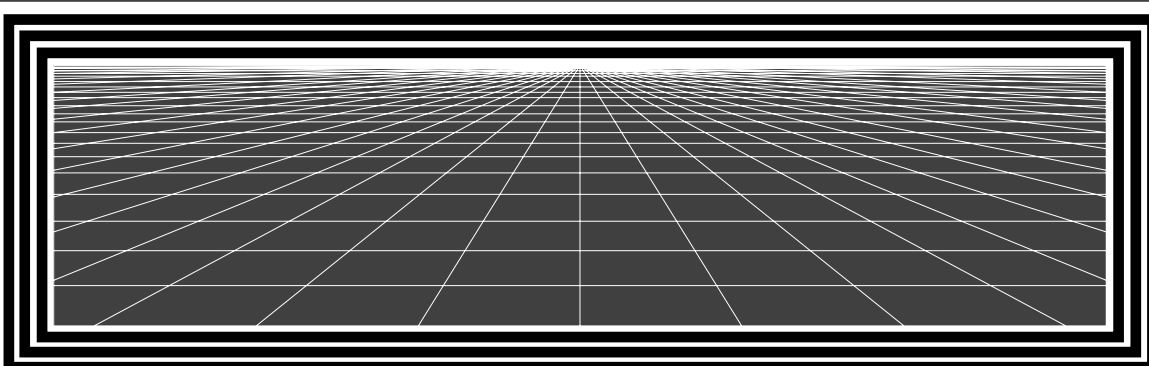
Dar atîta n-ajunge pentru a înțelege tot ce avem în noi străin. „Străin” e un fel de a vorbi și nu cel mai bun, căci nici un om nu e străin cu totul de tine și nici tu nu poți fi străin de nimeni...

Mai trebuie ceva, așa de puternic și așa de plin de mister, care e omul de-naintea ta, omul de la care vii și care, prin figuri pe care le-ai văzut, prin altele care n-au trecut niciodată înaintea ta, se înfundă în adîncul vremilor pînă se pierde în nesfîrșirea lor: părinții, moșii, strămoșii. De la ei vine ceva mai scump decît toate moștenirile materiale, mai greu de purtat decît toate sarcinile, ceva care adesea trebuie înfruntat cu mai mult curaj disperat decît toate pericolele: felul lor de a fi, transmis, corectat, sintetizat cu mii și mii de experiențe. Ceva care abia poți să-l înfrînezi, dar să-l suprimi cu totul nu... Ceva care în ceasurile în care nimeni nu e viu care să-ți stea alături dă puterile pe care le păstrează partea aceea singură care continuă viața lor, ca s-o păstreze măcar cum a fost...

I-am simțit totdeauna în mine și cu mine... Am învățat multe lucruri pentru care nu eu mi-am ostenit mîntea. Am ajuns a înțelege și a vorbi ușor limbi pentru că ei le-au vorbit, am găsit în mine, pentru idei, un fir înodat de dînșii, pe care n-aveam decît să-l duc înainte.

Le mulțumesc că în sufletul meu nu e nimic de parvenit, că mă uit drept în fața oricui, că sînt gata să arunc totul pentru un scrupul de onoare, că nu îndur ofensa de la nimeni...

Nicolae IORGA



EVENIMENTE CEPD



Echitatea și incluziunea în educație

Pe măsură ce se avansează în realizarea proiectului *Educație pentru toți* o atenție tot mai mare se acord copiilor care, deocamdată, rămân în afara școlii, care sînt expuși riscului de a fi excluși, marginalizați sau dezavantajați din perspectiva educației.

Unele categorii de copii (din familii social vulnerabile, din comunitățile rurale izolate, infectați sau afectați de HIV/SIDA, cu dizabilități, care sînt nevoiți să muncească, reprezentanți ai minorităților etnice sau ai altor grupuri minoritare, copiii din țările afectate de conflicte etc.) sînt deosebit de expuse riscului de a nu frecventa sau de a nu absolvi școala. Prin urmare, echitatea și incluziunea în educație reprezintă o prioritate în multe țări.

Echitatea presupune asigurarea dreptului la educație pentru toți copiii, astfel încît aceștia să își poată realiza potențialul și aspirațiile. De asemenea, ea presupune stabilirea mecanismelor pentru realizarea acestor scopuri. Incluziunea poate fi definită și „ca un proces de abordare și reacționare la diversitatea de necesități a tuturor elevilor, prin sporirea participării acestora la propria instruire și la viața comunitară, la reducerea excluziei în cadrul educației și din educație. Ea implică modificări de conținuturi, abordări, structură și strategii, păstrînd o viziune comună care cuprinde toți copiii de aceeași vîrstă cu convingerea că sistemul de învățămînt la general este responsabil de educarea tuturor copiilor.” (UNESCO)



În acest sens, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, la solicitarea Ministerului Educației și Tineretului, a realizat studiul *Echitatea și incluziunea în educație*, din echipa de cercetare făcând parte: Liliana NICOLA-ESCU-ONOFREI, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Lilia NAHABA, Galina FILIP și Svetlana ȘIȘCANU.

Studiului a avut drept scop pilotarea unor instrumente de analiză pentru susținerea planificării și evaluării sectorului educațional. Drept obiective de referință au servit: examinarea documentelor de politică educațională cu referire la incluziune; efectuarea unei analize de calitate a situației reale în învățământ (ciclurile preșcolar și primar).

Pentru realizarea operativă și calitativă a studiului, în perioada august-septembrie au fost organizate interviuri pe focus grupuri în teritoriu, la DGETS a 7 raioane și într-o localitate apropiată de centrul raional: s. Moscovei, DGETS Cahul; s. Pelivan, DGETS Orhei; s. Recea, DGETS Rîșcani; s. Pîrlița, DGETS Ungheni; s. Chirsovo, DGETS Comrat; s. Racovăț, DGETS Soroca; DGETS Chișinău. De asemenea, la interviuri au participat și responsabili de la Ministerul Educației și Tineretului și Ministerul Sănătății.

Grupurile ținută au fost constituite din: reprezentanți ai APL, inclusiv o persoană de la consiliul local; reprezentanți ai DGETS, responsabili de învățământul primar și preșcolar; părinți (membri ai Comitetului de părinți); învățători de la ciclul primar; educatori; manageri de grădiniță și de școală.

Informația a fost înregistrată și prelucrată/sintetizată de către facilitatorii interviului focus grup, servind drept bază pentru rapoartele vizitelor și pentru studiu. Participanții la focus grupuri, deși au recunoscut că tematica incluziunii și a echității constituie o noutate pentru ei, au fost deschiși, s-au implicat activ, furnizând date relevante. Ei și-au exprimat dorința de a aborda și în continuare aspecte noi ca dimensiunea de gen, imperativele educației incluzive etc.

Preluarea și implementarea experienței țărilor ce au înregistrat succese în realizarea educației incluzive va constitui o oportunitate și pentru Moldova.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect

Proiectul *CONSEPT*: consultanță în elaborarea Planului de Dezvoltare a Școlii

În perioada august-septembrie 2009, în cadrul componentei *Dezvoltare Organizațională* a proiectului *CONSEPT*, au fost desfășurate, conform planului de activitate, vizitele finale de consultanță în școlile profesionale nr. 1 și nr.2 din Cahul implicate în proiect. Scopul de bază al acestor activități în teritoriu l-a constituit acordarea de suport la elaborarea unei strategii de dezvoltare a instituțiilor și definitivarea documentelor strategice, proces inițiat la începutul anului 2009.

Astfel, în cadrul consultanței, experții Valentina CHICU, Victor SÎNCHETRU, Gheorghe GÎRNEȚ și Gheorghe ȘALARU au oferit sugestii și recomandări utile pentru îmbunătățirea planurilor de dezvoltare elaborate de echipele administrative din cele două instituții.



Ateliere organizate în școli au facilitat procesul de elaborare a produsului dorit, au contribuit la sporirea gradului de coeziune și la dezvoltarea spiritului de echipă al grupurilor manageriale. Membrii administrației au manifestat un viu interes și au participat la toate activitățile, demonstrând perseverență în atingerea obiectivelor propuse, asigurând eficiență în desfășurarea procesului.

În rezultat, la sfârșitul lunii septembrie ambele instituții au prezentat varianta finală a Planului de Dezvoltare a Școlii. Conceperea cu succes a unei strategii clare a instituțiilor și obținerea unui produs funcțional și de calitate a fost posibilă doar prin efortul conjugat al tuturor părților interesate și, nu în ultimul rând, prin angajarea conștientă și responsabilă a fiecărui participant.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect

Studiul *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve* – prezentări în teritoriu



În perioada 21 octombrie-4 noiembrie 2009, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a organizat în teritoriu un șir de prezentări ale studiului *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din Republica Moldova: o analiză de necesități*, ale cărui rezultate au fost aduse la cunoștința publicului, pentru prima dată, pe 26 mai curent, la Chișinău. La activități au participat circa 200 de persoane, reprezentând profesori de limba română pentru alolingvi, limbile ucraineană, găgăuză, bulgară și rusă (ca maternă), inspectori și reprezentanți ai DGETS Taraclia, UTA Găgăuzia, Bălți, raioanele de nord ale republicii și mun. Chișinău. Scopul prezentărilor a fost de a contribui la difuzarea eficientă a studiului în rândul beneficiarilor menționați, oferindu-le un potențial instrument de acțiune în soluționarea diverselor probleme revendicate de participanții la studiu ca fiind foarte importante pentru domeniul în care activează. De aceea, o componentă importantă în cadrul întrunirilor a fost și organizarea unor ateliere în care profesorii au fost încurajați să contribuie la elaborarea planurilor de acțiune pe baza rezultatelor reflectate în studiu. Acestea s-au referit la aspecte privind implicații la nivel de instituție școlară, direcții de învățământ, prestatori de servicii de formare inițială și continuă, de politici (MET și alți factori de decizie) sau la posibile proiecte de sprijin, pe care le-ar

putea oferi diverse organizații și donatori interesați să investească în domeniul educațional.

Profesorii au sugerat ce s-ar putea întreprinde în vederea: identificării nevoilor individuale de dezvoltare personală și profesională; creării unor “tezaure didactice”; dezvoltării activității cabinetelor metodice din cadrul școlii și direcțiilor de învățământ; implicării lor directe în conceperea programelor de formare; participării nemijlocite la evaluarea manualelor și experimentarea acestora; dezvoltării unui mediu de comunicare favorabil în limba țintă; stabilirii unei colaborări eficiente cu administrația publică locală și comunitatea pentru colectarea de fonduri necesare dezvoltării bazei materiale a școlii etc.

Rezultatele activității în ateliere reprezintă o contribuție suplimentară la studiul realizat anterior și sînt valoroase prin sugerarea unor pași concreți întru soluționarea multiplelor probleme cu care se confruntă acești profesori.



De menționat că desfășurarea activităților s-a produs cu sprijinul nemijlocit al direcțiilor de învățământ Taraclia, Comrat; Bălți și Chișinău, care au asigurat o bună prezență a profesorilor și au oferit spații și condiții optime de organizare. Toți participanții au beneficiat de o donație de carte, reprezentînd versiunea română sau rusă a studiului, în funcție de nevoile lor.

Activitățile organizate în teritoriu au fost posibile cu sprijinul financiar oferit de către Înalțul Comisar pentru minorități naționale al O.S.C.E. (Haga).

Silvia BARBAROV,
coordonator de proiect

Conferința pentru diriginți *Educație pentru dezvoltarea caracterului*



În perioada 31 octombrie-3 noiembrie curent, la Institutul Muncii din capitală, a avut loc Conferința *Educație pentru dezvoltarea caracterului*, organizată în cadrul proiectului internațional *CrossRoads*, cu sprijinul Centrului Educațional PRO DIDACTICA, O.C. *Viața Nouă* și a A.C. *Agappe*. Peste 60 de profesori din țară, participanți la eveniment, au făcut o alegere importantă pentru dezvoltarea lor personală și profesională, pe de o parte, dar și a copiilor cu care lucrează, pe de altă parte.

Prezentările și dezbaterile din cadrul Conferinței s-au axat pe probleme de interes major pentru generația tânără: relațiile interpersonale, caracterul, imaginea de sine, sexualitatea, standardele pentru o viață decentă,

perspective la răscruce de drumuri etc. Subiectele au fost abordate de o manieră interactivă în cadrul sesiunilor andragogice, în baza unui sistem de valori care fundamentează morala creștină. Profesorii au fost certificați și au primit un curriculum consistent și funcțional pentru aplicare la clasă: *Deprinderi pentru dezvoltarea caracterului – Tineri în pragul vieții*.

Recunoaștem cu toții că exigențele spirituale ale societății noastre au fost erodate de mentalitatea de consumator. De aceea, este necesar a reinstaura un sistem de valori stabil în multe domenii afectate. Apare ca imperativ necesitatea de a-i ajuta pe elevi să adopte principii etice solide, a căror aplicare, în timp, să aducă o schimbare pozitivă de comportament. Aceasta, cu siguranță, va cere o perioadă mai îndelungată, dar convingerea noastră este că schimbarea începe, întâi de toate, de la o persoană, care, la rândul ei, îi va influența pe alții. Întrucât statutul social al profesorilor le dă privilegiul de a influența și chiar de a schimba, deseori, radical, direcția și sensul unor vieți tinere, schimbarea trebuie să înceapă chiar de la noi. În acest sens, ne dorim ca formarea și informarea de care au beneficiat cadrele didactice participante la Conferință, să le fie de un real folos în profesiunea pe care o practică. În continuare, în cadrul acestui proiect, se vor desfășura mai multe programe de formare pentru cadrele didactice, intenționându-se a se crea o rețea profesională și o comunitate spirituală de învățare *CrossRoads*.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonatorul Programului *CrossRoads-Moldova*

Lansarea unei alternative de instruire a elevilor

Pe 20 noiembrie, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc Conferința Internațională *Învățarea productivă – o punte între școală și viață*, pregătită în colaborare cu experți din Germania (Institutul de Învățare Productivă în Europa), România, Bulgaria și Republica Moldova și desfășurată cu participarea a peste 40 de specialiști responsabili de orientarea profesională de la DGETS, cadre didactice și manageriale din republică. Activitatea s-a derulat cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova, Programul *Est-Est parteneriat fără frontiere*.

Conceptul de *învățare productivă* este puțin cunoscut și aplicat în practica educațională din țara noastră, de aceea ar fi util și necesar să-l diseminăm în rândurile pedagogi-

lor de la noi. Centrul Educațional PRO DIDACTICA a promovat și promovează schimbările calitative în sistem, în general, și la nivel de clasă, în special, atât prin studii și cercetări teoretice, cât și prin aplicări practice, prezentate și exersate de formatori și cursanți în programele de dezvoltare profesională, ca, ulterior, să le poată prelua în activitatea lor practică. *Învățarea productivă*, un program de orientare profesională/educație vocațională aprofundată a adolescenților, se definește ca o punte între școală și viață, o ofertă alternativă pentru cei care au pierdut/pierd interesul și motivația pentru învățarea academică, precum și a multor teorii avansate, deseori nefuncționale și nesemnificative pentru realitatea cotidiană.

Învățarea productivă subliniază caracterul participativ și cu randament înalt al demersului instructiv, prin implicarea activă în proces a elevului, inclusiv reliefat de:

- conștientizarea necesității sociale și personale a învățării, inclusiv de elevii care au o reușită academică modestă;
- caracterul său practic explicit;
- forma sa organizatorică inovatoare (lucrul în echipă, activitatea de producere și învățare în teren, de cooperare cu diverși agenți economici) etc.

Învățarea productivă se propune a fi implementată la nivel de țară. Considerăm că mulți actori educaționali ar trebui să fie interesați în susținerea acestui proiect, deoarece, ca impact, va scădea numărul de copii care abandonează școală, se va ameliora reușita școlară a unui număr mare de elevi, cauzată de starea precară a economiei, de dezintegrarea familiilor, de situația învățământului în general și, nu în ultimul rând, s-ar suplimenta contribuția la proiectul Ministerului Edu-



cației și Tineretului *Educație pentru toți*, oferind mai multe șanse copiilor care finisează nivelul obligatoriu de școlaritate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator responsabil

LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL – o nouă provocare pentru dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice

În 27-28 noiembrie curent, la Belgrad, a fost lansată o nouă inițiativă a Institutului pentru o Societate Deschisă de la Budapesta, Fundația pentru Sprijin în Educație pentru sistemele de învățământ din țările Europei de Sud-Est, destinată și profesorilor care promovează schimbările în educație începând cu cei „de la firul ierbii”. Este vorba de un proiect-pilot pentru anul 2010, inițiat și coordonat de Universitatea din Cambridge, un proiect de cercetare care va ține cont de contextul nostru, de cultura educațională, în general, și de cultura școlară, în special, înscriindu-se perfect în actualele reforme. Expert-coordonator în cadrul proiectului este prof. univ dr. David FROST, susținut de o echipă de profesori practicieni din Marea Britanie.

Proiectul nu presupune o nouă sarcină pusă pe umerii profesorilor, ci un suport real întru îmbunătățirea prestației, conștientizarea necesității de schimbare, inovare, creație. Este o ocazie deosebită de a identifica problemele și de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente și potrivite căi de soluționare a acestora. Totodată, proiectul oferă comunității pedagogice șansa de a face un schimb dirijat de bune practici, decizia de a participa la acest aparținându-le în totalitate profesorilor.



Pentru a menține echilibrul, se propune să trecem în mod flexibil și firesc de la centrarea pe copil la centrarea și pe profesor, ca actant de bază al școlii, or, agentul schimbării este anume el. În condițiile în care statutul social al acestuia este foarte scăzut, când cadrele didactice sînt afectate enorm din punct de vedere economic și cultural, considerăm acest concept funcțional și deosebit de util pentru sporirea gradului de motivare și implicare în procesul de predare-învățare-evaluare. Cercetătorii vor invita practicienii la un dialog constructiv. Leadership-ul profesoral va deveni o componentă esențială a

procesul de autoevaluare a școlii, o ofertă pentru planul de dezvoltare strategică a instituției. Astfel, profesorii vor învăța să-și analizeze propria experiență didactică, să o discute cu colegii, să o abordeze ca pe o activitate de cercetare, de dezvoltare, ca suport de creștere și de sporire a motivației profesionale. Toate acestea ar facilita instituirea unui sistem de mentorat profesional eficient. În viitor, s-ar putea elabora proiecte bazate pe schimb de experiență între școli din diferite țări. În proiect vom avea posibilitatea de a consulta sursele electronice ale celebrei Universități din Cambridge, având și dreptul să le traducem, intrînd, astfel, într-o rețea internațională – rețeaua Cambridge, numită *International Teacher Leadership*.

Sperăm că prin acest proiect se va acoperi nevoia de a dezvolta o cultură profesională, inclusiv prin portofoliul elaborat de fiecare cadru didactic, ca document personal, în baza căruia se va produce și certificarea, conform sistemului Cambridge (unde nu există sistemul

de credite) – unul mai liber, care conferă mai multă încredere profesorului.

Așteptăm oferte de participare în proiect de la cei interesați și motivați pentru schimbări de calitate și participare activă în educație (vor fi selectate echipe, constituite din 3 profesori și un manager responsabil de instruire, din 3 școli din republică). Pentru aplicare se cere o scrisoare de intenție de la echipă și CV-urile fiecărui participant (de dorit ca cel puțin o persoană din echipă să posede limba engleză). Termen de expediere a ofertelor – pînă la 18 ianuarie 2010, pe adresa de e-mail: vpostica@prodidactica.md

Tel. de contact: 54 -25-56; 069366848.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Rima BEZEDE,
coordonatori cercetători ai C.E. PRO DIDACTICA,
reprezentanții Moldovei în proiect

Servicii la solicitarea beneficiarului

În luna noiembrie-decembrie curent, echipa de formatori ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA a răspuns necesității de perfecționare a cadrelor didactice din republică, prestînd servicii pentru:

A.O. ADRA Moldova – *Elaborare de proiecte*. Au participat 20 de persoane. Formatori: Viorica GORAȘ-POSTICĂ și Rima BEZEDE.

LT Mihai Eminescu, Cimișlia – *Promovarea creativității și inovației în școală*. Au participat 22 de cadre didactice. Formatori: Tatiana TURCHINĂ, Svetlana ȘIȘCANU;

DGETS Florești – *Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală*. Au participat 29 de învățători din r. Florești. Formatori: Viorica COJOCARU, Ala NOSATÎI, Tatiana MOCA;

DGETS Soroca – *Didactica disciplinelor de la clasele primare*. Au participat 60 de învățători din r. Soroca. Formatori: Maria LUNGU, Svetlana NASTAS, Angela CUTASEVICI, Tatiana CERBUȘCĂ;

DGETS Soroca – *Didactica limbii și literaturii române. Abordarea didactică a textului*. Au participat 45 de cadre didactice din r. Soroca. Formatori: Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Galina FILIP, Livia STATE.

La training-ul *Didactica limbii și literaturii române. Abordarea didactică a textului*, desfășurat în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, beneficiarii – profesori din diferite instituții educaționale din republică – i-au avut ca formatori pe Galina FILIP și Viorica GORAȘ-POSTICĂ.

Aducem mulțumiri și pe această cale atît formatorilor, cît și persoanelor care au contribuit la organizarea cursurilor: Andrei GÎRLEANU, A.O. ADRA Moldova; Parascovia COLȚA, LT *M.Eminescu*, Cimișlia; Maria CARAUȘ, DGETS Florești; Ala SOLOVEI și Maria GOLUB, DGETS Soroca.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



Rima **BEZEDE**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Parteneriatul școală-familie: calitate și fiabilitate

acestora, în cadrul colaborării școlii cu familia accentul trebuie pus pe un angajament mutual clar stabilit între părinți și profesori. Aceasta presupune constituirea unei echipe de cadre didactice și părinți în vederea conjugării influențelor educative. Un astfel de parteneriat asigură instituirea și funcționarea unui sistem de obligații reciproce și presupune colaborarea părinților nu numai sub aspect financiar, ci și sub aspect educațional-cultural, prin acțiuni concrete întru atingerea finalităților educaționale.

Din literatura de specialitate și din analiza rezultatelor unor studii recente, derulate în mai multe instituții de învățământ, conchidem că în evoluția sa relația școală-familie parcurge trei etape principale:

1. etapa școlii autosuficiente;
2. etapa de incertitudine profesională;
3. etapa de dezvoltare a încrederii mutuale profesori-părinți. [2; p. 21]

La faza inițială, școala se consideră o instituție educațională închisă, care nu influențează mediul familial și, totodată, nu se lasă influențată de el. Părinții acceptă fără rezerve ideea că intervenția lor în demersurile școlii este inoportună. Ei nu participă la consiliile de administrare, formarea asociațiilor de părinți nefiind încurajată de conducerea școlii, iar în cadrul informării și formării viitorilor profesori subiectul parteneriatului școală-familie este neglijat.

În a doua etapă, profesorii încep să recunoască influența factorilor familiari asupra reușitei elevilor, dar părinții continuă să creadă că școala este autosuficientă. Astfel se manifestă tendința de acuze aduse de familie școlii, pentru proastele rezultate școlare ale elevilor, atunci când e cazul. Managerii școlari nu renunță la a conserva atitudinea din etapa anterioară, contactele cu familiile elevilor fiind încă, în general, formale. Totodată, încep să se dezvolte diverse inițiative: o mai bună comunicare a profesorilor cu părinții; fondarea de

Parteneriatul școală-familie este unul dintre subiectele tot mai des abordate în literatura de specialitate, un subiect care prezintă interes atât pentru părțile direct implicate, cât și pentru publicul larg. Familia și școala sînt cei doi piloni de rezistență ai educației între care pendulează copilul – actorul ei principal. Familia constituie primul factor și mediul natural care exercită o influență imensă în formarea personalității într-o perspectivă multidirecțională, iar școala este cel mai important factor al educației sistematice și continue [4; p. 48]. Astăzi, obiectivele educației și procesele educaționale sînt atât de complexe, încît dezvoltarea armonioasă a copilului poate fi asigurată numai prin efortul comun și susținut al familiei și școlii.

Deși sînt lucruri arhicunoscute de părinți și profesori, relația școală-familie are totuși „o prestație modestă”, de cele mai multe ori reducîndu-se la prezența părinților la ședințe, la discuțiile confidențiale directe sau prin telefon cu profesorii și la contribuții financiare în sprijinul instituției. Dacă pînă nu demult perceperea unilaterală a acestui tip de parteneriat, ca fiind doar responsabilitatea și grija școlii, era acceptată și satisfăcea ambele părți, astăzi atitudinea respectivă urmează să se schimbe, în special în contextul reformelor operate atât la nivel de sistem de învățământ, în particular, cât și la nivel de politică educațională, în general. Documentele recent emise de Consiliul Europei lansează o nouă optică asupra dezvoltării parteneriatului educațional. Conform



organizații voluntare de părinți și consilii de gestiune școlară în care însă participarea părinților are un rol minor, nedecizional.

În a treia etapă, părinții și profesorii descoperă împreună că, treptat, neîncrederea este înlocuită cu încrederea unora față de alții. Relația cu familia este încurajată de școală din ce în ce mai mult; consiliul școlar include reprezentanți ai (asociațiilor) părinților, aceștia având un rol decizional în toate problemele educaționale; organizațiile de părinți sînt acceptate și promovate în activitatea școlară; profesorii specializați (consilierii) se preocupă de problemele excepționale ale colaborării cu familiile elevilor; organizațiile de profesori recunosc statutul și rolul asociațiilor de părinți; formarea profesorilor include și componenta *relație școală-familie* ca fiind una de maximă importanță; se organizează cursuri pentru profesori și părinți.

În cadrul proiectului de cercetare *Optimizarea participării și a calității educaționale în țările Europei de Sud-Est*, sprijinit financiar de Institutul pentru o Societate Deschisă Budapesta, Educational Support Program, CEPS Ljubljana, au fost realizate sondaje, focus grupuri cu părinți și profesori și cercetări în baza unei activități concrete. [5; p. 4] Studiind relația școală-părinți constatăm, fără prea mare dificultate, că majoritatea școlilor din R. Moldova sînt la etapa de *incertitudine profesională*. Deși cadrele didactice conștientizează necesitatea influenței pozitive a familiei, atît pentru randamentul academic al elevilor, cît și pentru funcționarea eficientă a școlii, părinții consideră în continuare că școala este autosuficientă și implicarea în alte activități decît cele obișnuite este limitată. Participarea în cadrul consiliilor de administrație și, în special, la luarea de decizii este, de obicei, formală. În

unele instituții educaționale se constituie asociații de părinți, însă funcția de bază a acestora este gestionarea fondurilor financiare colectate și nu participarea la luarea de decizii. Așadar, parteneriatul școală-familie se află într-un stadiu rudimentar de dezvoltare, progresul acestuia fiind posibil doar sporind interesul și unind efortul părților – profesori și părinți.

În același context, analiza dinamicii relației școală-părinți denotă faptul că entuziasmul și interesul părinților față de tot ce se întîmplă în școală scade. Dacă pentru părinții elevilor din clasele primare aceasta pare a fi o instituție atractivă și ei sînt deschiși să participe la evenimentele ei de zi cu zi, în clasele gimnaziale și liceale situațiile de interrelaționare școală-părinți sînt foarte rare. De ce motivația și interesul părinților se transformă pe parcursul școlarității copiilor atît de mult? Cum reușim să păstrăm și chiar să amplificăm interesul și dorința acestora de a fi parteneri devotați ai școlii, de a se implica în activitățile instituțiilor în care copiii își petrec util o bună parte de timp? Care ar fi oportunitățile de consolidare a relației școală-părinți? Cum poate fi ea consolidată? Un lucru este cert – un mediu favorabil construirii unui parteneriat durabil poate fi asigurat doar prin cooperarea constructivă dintre părinți și profesori.

În această ordine de idei, am încercat să identificăm așteptările actorilor parteneriatului educațional, intenționînd să prezentăm o imagine clară, atît din punctul de vedere al părintelui, dar și al cadrului didactic. Ambele părți au menționat necesitatea și importanța unei colaborări eficiente și au scos în evidență un șir de așteptări și recomandări pentru parteneri, care, considerăm, pot contribui substanțial la eficientizarea acestei relații. Astfel, în urma acțiunilor de cercetare în proiectul nominalizat mai sus, s-a constatat că profesorii așteaptă de la părinți o implicare activă și conștientă în viața școlii și asumarea responsabilității față de educația propriilor copii, inclusiv prin: participare în cadrul ședințelor cu părinții; inițiativă (să nu aștepte să fie invitați la școală); preocupare nu doar pentru randamentul școlar al copilului; contacte mai numeroase cu școala (nu numai în situații excepționale, de comportament problematic al copilului); reacții pozitive și deschidere pentru idei noi etc.

Reieșind din cele expuse mai sus și în baza datelor furnizate de multiple cercetări în domeniu, am putea recomanda părinților, pentru o mai bună funcționare a parteneriatului, următoarele:

- să se simtă adevărați parteneri ai școlii;
- să contribuie la deciziile cu referire la educația copiilor lor;
- să înțeleagă și să sprijine planurile de dezvoltare ale școlii;
- să se implice în organizarea activităților extrașcolare;

- să utilizeze zilnic un caiet de corespondență în care să fie trecute informațiile legate de programul și comportamentul copilului;
- să participe la ședințele semestriale pentru părinți;
- să participe la probele de evaluare a copiilor și la fixarea obiectivelor de dezvoltare, cel puțin de două ori pe an;
- să viziteze școala din proprie inițiativă sau la invitația profesorilor;
- să accepte vizita profesorilor și a dirigintelui la domiciliul elevilor;
- să participe la activități școlare (asistarea la ore) și extrașcolare (excursii, serbări, vizite etc.);
- să participe la activitățile științifice: cursuri, sesiuni de comunicări etc.

Pe de altă parte, expectanțele părinților se axează în principal pe necesitatea de a avea o relație echitabilă cu școala, de a fi tratați ca parteneri. Printre cele mai frecvente așteptări enunțate de părinți figurează: diversificarea formelor de implicare a părinților în viața școlii; schimbarea algoritmului de desfășurare a ședințelor cu părinții, care, de obicei, se axează pe discutarea problemelor legate de reușită și disciplină școlară; competență profesională în comunicarea cu părinții; responsabilitate și deschidere din partea echipei manageriale și profesore la sugestiile părinților etc.

Astfel, pentru sporirea calității relației școală-părinți și asigurarea unui parteneriat fiabil, propunem profesorii și școlii, în general, următoarele recomandări:

- să extindă colaborarea cu familia la toate aspectele care pot contribui la realizarea unității de cerințe și acțiune pedagogică;
- să ia în considerația opinia părinților în procesul de planificare a tematicii ședințelor cu părinții;
- să asigure oportunități de participare și implicare a părinților;
- să stimuleze activitatea Comitetului de părinți și implicarea sa în elaborarea, implementarea și monitorizarea planului de dezvoltare a școlii;
- să organizeze activități de consiliere pentru părinți;
- să implice părinții în activitățile administrative;
- să implice părinții în procesul didactic;
- să creeze condiții și să diversifice formele de comunicare cu părinții (cutia poștală a părintelui, caietul de corespondență, ședințe, activități cultural-artistice etc.);
- să inițieze programe de educație pentru părinți, în rezultatul identificării așteptărilor acestora față de școala și a nevoilor lor de formare etc.

Bucură faptul că atât profesorii, cât și părinții recunosc necesitatea unei colaborări reale între școală și familie și, totodată, vin cu remedii concrete în acest sens (sugestii și recomandări pentru parteneri). Ar fi



bine însă ca ambele părți să conștientizeze importanța propriei implicări și să pornească de la sine, luând în considerație, desigur, și aportul partenerului. De cele mai dese ori, miezul problemelor de ordin atitudinal și comportamental în relația școală-familie, elementele lipsă, dar cruciale în crearea și menținerea unei relații productive, sînt *reciprocitatea și încrederea mutuală*. De aceea, școala și familia vor izbuti să dezvolte un parteneriat viabil și să realizeze cu succes obiectivele educaționale doar avînd încredere una în cealaltă și conjugîndu-și eforturile.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezedo, R., *Parteneriatul școală-familie. Inițiativa locale*, Ch., 2009.
2. Bunescu, G., *Educația părinților. Strategii și programe*, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1997.
3. Călin, M., *Teoria educației*, Buc., ALL, 1996.
4. Cucuș, C., *Pedagogie*, Buc., Ed. Polirom, 2006.
5. Goraș-Postică, V., (coord.), *Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari*, Ch., 2009.

Recenziți:

dr., conf. univ. Maria VASILIEV,
dr., conf. univ. Viorica GORAȘ-POSTICĂ



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

Noile educații și educația morală a adolescentului

“Într-o lume în plină mutație, educația are dificila misiune de a transmite o cultură acumulată de secole, dar și o pregătire pentru un viitor în bună măsură impredictibil.”

(J. Delors)

Abstract: *Living in a changing world we need new concepts for education and knowledge. The answers we will find in new directions of educations as education for democracy, education for peace, education for media, education for ecology etc. New contents and new purpose will determine a harmonious development of an integral and valuable moral personality.*

Termeni-cheie: *educație morală, noile educații, adolescent, identitate.*

Demersul educațional modern plasează educatul în centrul acțiunii sale. Adolescentul se încadrează perfect în acest concept, el însuși revendicându-și statutul de subiect al educației, datorită intensității procesului de formare a identității sale, proces care îi este definitoriu. El trebuie tratat deci nu doar ca receptor de informații, ci, mai ales, ca participant activ la propria formare. Valorile și opțiunile adolescentului se edifică prin prisma influențelor din exterior, angajându-le însă deja și pe cele proprii și raportându-se la sistemul de valori date și la modificările sistemice ale noilor paradigme educaționale infuzate la nivel formal, nonformal și informal. Calitatea de valori date este tot mai sigur apropiată și de *noile educații*, care, în mare parte, răspund demersurilor axiologice ale adolescenților contemporani, ele plasându-i în centrul câmpului educațional, constituit în sfera lor de înțelegere a proceselor și fenomenelor sociale și cultural-spirituale.

În cadrul unei cercetări pe un eșantion de 50 de adolescenți s-a conturat un tablou descurajator în ceea ce privește informarea tinerilor despre noile educații. Fiind solicitați să nominalizeze care sînt acestea, 17% dintre ei au numit 3 discipline, 11% – 2, și 24% – o disciplină. Ceilalți (48%) nu au putut numi nici o disciplină aferentă noilor educații. Dar atunci cînd au fost rugați să aleagă dintr-o listă cu mai multe discipline, între care și noile educații, cei mai mulți (72%) au indicat: *educația pentru pace și cooperare; educația pentru participare și pentru democrație; educația pentru drepturile omului; educația pentru comunicare și mass-media; educația pentru schimbare și dezvoltare; educația relativă la mediu (educația ecologică).*

Adolescenții au fost întrebați dacă știu ce promovează (învăță) disciplinele selectate. Doar 8% au răspuns ferm *da*, restul: *știu puțin* – 18%, *foarte puțin* – 29%, nu

știu nimic – 45%. La întrebarea *De unde vă informați asupra conținuturilor noilor educații*, cei mai mulți (91%) au indicat: *școala, familia și mass-media*. Referitor la importanța studierii noilor educații în școală, 42% au menționat că este binevenită includerea în programele școlare a unor module separate, nominalizînd *educația pentru mass-media, educația pentru participare și pentru democrație și educația pentru drepturile omului*; 33% au declarat că ar fi binevenită discutarea parțială a acestor subiecte în cadrul unor activități în afara clasei și extrașcolare, iar 67% s-au declarat categoric împotriva, motivînd că actualul program este și așa unul suprasolicitant.

Conținuturile noilor educații dețin însă un potențial enorm în proiectarea profilului moral al adolescentului, acesta fiind recunoscut ca important de înșiși adolescenții investigați.

Datele de mai sus sugerează că, deși importanța noilor educații este recunoscută în spațiul educațional al R.Moldova (1; 2), ele fiind promovate prin studii,



Mariana TACU

Academia de Studii Economice din Moldova

module, seminarii, perfecționarea cadrelor didactice, învățământul, cadrul social, economic și politic nu favorizează suficient educarea tinerilor pe ideea unei concepții valorice despre lume în concordanță deplină cu obiectivele și principiile noilor educații.

Ne propunem în continuare anumite precizări de fond, de dezvoltare curriculară și metodologice cu privire la implementarea noilor educații în învățământul din R.Moldova, executate pe coordonata *educației morale a adolescenților* – cel mai vechi tip de educație, dar neglijat aproape completamente de demersurile instituționale și cele curriculare din ultimii ani.

Teza care ne-a ghidat conceptul este că educația morală nu constituie doar un aspect oarecare al educației generale, ci chiar sinonimul acesteia, ea incluzând valori ale tuturor tipurilor de educație, pe de o parte, iar pe de alta – trimitându-și determinațiile conceptuale, axiologice și metodologice fiecărui tip de educație. Se poate afirma, astfel, fără oarecare riscuri epistemologice, că un om educat este și un om moral, iar un om moral este neapărat și un om suficient de bine format în propria sa identitate ca ființă biologică, intelectuală și spirituală.

G.Văideanu, unul din concepii de bază ai noilor educații, recomandă implementarea acestora prin:

a) introducerea în planurile de învățământ de noi discipline centrate pe un anumit tip de educație; b) crearea de module specifice în cadrul disciplinelor tradiționale; c) infuziunea cu mesaje ce țin de noile conținuturi în disciplinele “clasice” (prin tehnica “*approche infusionsnelle*”) (3; 109).

Obiectiv, aceste conținuturi dețin implicit următoarele valori.

Educația pentru pace și cooperare (EPC) (4; 5) răspunde cu mijloace specifice ideii de formare și dezvoltare a personalității umane în condiții maximum apropiate de specificul ființei sale, care ar exclude/diminua confruntările războinice dintre oameni și popoare și ar accepta ca idee definitorie a existenței umane pacea și cooperarea. Ființelor ghidate doar de instincte le este proprie confruntarea violentă și nimicirea adversarului care le amenință viața și spațiul vital, ele producându-se doar ca elemente/componente ale unor lanțuri trofice. Omul însă este dotat cu premisa congenitală de a se produce ca ființă conștientă și spirituală, misiunea sa depășind cadrul biologic. Una dintre cele mai inspirate definiții ale rostului vieții umane și, implicit, ale educației este *avansarea din natură în cultură*. Născut ca ființă biologică, omul devine pe parcursul vieții ființă intelectuală și ființă spirituală; ființa biologică, dezvoltându-se într-un cadru familial, social și cultural pozitiv, oferă condiții de formare și “sintetizare” a celor trei ființe în una singură. În formula lui C.Noica, omul niciodată *nu este, el devine întru ființă* (6). Educația este, poate, factorul cel mai responsabil de calitatea devenirii întru

ființă a fiecărui om, iar perioada cea mai semnificativă a acestui proces este adolescența, timpul conturării și stabilizării *identității* fiecărui individ.

Educația pentru pace și cooperare presupune că devenirea propriei identități, ca și existența ulterioară a omului, nu numai că este posibilă, dar este și cea mai favorabilă ființei umane. Formula *Pace vouă* (*Pace vă las vouă, pacea Mea o dau vouă... Să nu se tulbure inima voastră, nici să se înfricoșeze* – Ioan, 14:27) induce un accent umanistic în conceptul de pace, înțeleasă nu doar ca lipsă a războiului, ci ca liniște sufletească, împăcare și armonie cu sine și cu lumea, această stare făcându-l pe om neînfricoșat, sigur pe viața sa și pe destinul său.

Ca mijloace de obținere a acestei stări a omului în calea sa spre desăvârșire sau în devenirea întru ființă/în propria identitate, EPC promovează dialogul și cooperarea în societate, îmbunătățirea relațiilor dintre comunități, formarea persoanelor pentru apărarea și salvagardarea păcii.

Art. 29 din *Convenția cu privire la Drepturile Copilului* precizează că dreptul copilului la educație este strâns legat de necesitatea de “a asuma responsabilitățile vieții într-o societate liberă, într-un spirit de înțelegere, pace, toleranță, egalitate între sexe și prietenie între popoarele și grupurile etnice, naționale, religioase” (7, partea 3). Conferința UNESCO de la Paris reafirmă că “pacea este bunul cel mai de preț al umanității, este o adeziune profundă a ființei umane la principiile libertății, justiției, egalității și solidarității între toate ființele umane și, de asemenea, o asociație armonioasă între umanitate și mediu.” Conferința a invitat toate statele din lume să includă în programele de învățământ elemente cu privire la pace și drepturile omului, care să aibă un caracter permanent (ibidem). Tinerii ghidați corect spre înțelegerea tuturor componentelor EPC vor achiziționa cunostințe specifice problematicii promovării păcii și buneii înțelegeri (pace, dezarmare, cooperare, echitate, pacifism, agresiune, război, fanatism, terorism etc.) și își vor forma atitudini responsabile față de propria comunitate și față de umanitate (iubirea față de aproape, solidaritatea umană, încrederea în semeni, cooperare și echitate etc.).

Finalitatea principală a EPC este pacea lăuntrică, echilibrul și armonia morală și spirituală a individului, ca o condiție determinantă a păcii și cooperării între indivizi, grupuri, comunități și popoare.

EPC își propune următoarele obiective care determină pacea și cooperarea între oameni, grupuri, comunități și popoare:

- cunoașterea propriei ființe și a condițiilor care fac posibilă dezvoltarea și desăvârșirea continuă a acesteia;
- cunoașterea condițiilor și a modalităților de atingere a păcii lăuntrice și a bunelor relații în familie, grup, în clasă, în cadrul comunității școlare și locale;



- cunoașterea specificului identității indivizilor și a comunităților de altă naționalitate, cultură sau/și confesiune care conviețuiesc în R.Moldova; a specificului identității popoarelor vecine, a popoarelor îndepărtate, a căror istorie și cultură este semnificativă pentru istoria și cultura românilor;
- cultivarea empatiei, a dragostei și dăruirii față de celălalt, a respectului și înțelegerii reciproce;
- capacitatea de colaborare și cooperare cu colegii și profesorii în soluționarea sarcinilor de instruire, în activitățile la clasă și în afara ei, în cadrul comunității școlare și al celei locale;
- capacitatea de a combate ideile și concepțiile care favorizează sau cultivă atitudinile ostile, agresive, xenofobe, rasiste etc.;
- poziționare activă, ofensivă, de eliminare și anihilare a propagandei agresive, războinice;
- formarea și manifestarea de atitudini și comportamente pozitive sau/și tolerante față de persoanele, grupurile, comunitățile și popoarele din alteritate.

Educația pentru democrație (ED) răspunde imperativului cu privire la egalitatea indivizilor ca ființe umane. Democrația reprezintă starea dorită a oamenilor de a fi apreciați conform capacităților personale, de a participa la viața comunității (grup, clasă; comunitate locală, națională, regională, mondială) pe aceleași principii cu alți indivizi; este conștiința colectivă a comunităților și popoarelor care-i determină să conviețuiască în comun; este speranța dintotdeauna a celor umiliți de a fi recunoscuți în calitatea lor de ființe umane depline. Rădăcinile istorice ale democrației depășesc ca vechime democrația grecilor antici și se găsesc în trebuința primilor oameni de a conviețui ca ființe biologice și sociale. Avansarea în plan istoric "din natură în cultură" a determinat complicarea relațiilor umane, funcțiile biologice ale grupului/comunității fiind treptat devansate de funcțiile social-economice și cultural-spirituale. Individul devine

tot mai singur și mai dependent social-economic și cultural-spiritual de comunitate și de grup, iar masele de oameni – de stat și de puternicii lumii. În cadrul societății umane la scară planetară, grupurile etnice și popoarele mici devin tot mai dependente de popoarele mari și de politicile globale ale acestora, care, de ex., au provocat deja două războaie mondiale, realizează continuu invazii culturale, mențin în încordare pacea și stabilitatea în lume.

Replica la această situație o constituie *educația pentru democrație*, care are ca finalitate principală formarea conștiinței democratice și edificarea societății democratice.

ED își stabilește ca obiective generale:

- cunoașterea și înțelegerea apropiată a ideii de democrație drept cea mai desăvârșită formă de conviețuire umană, care asigură egalitatea și libertatea oamenilor și a popoarelor, condiții ample de devenire în propria identitate (8);
- cunoașterea condițiilor de instaurare și funcționare a regulilor, normelor și principiilor democratice în cadrul familiei și al clasei, în cadrul activităților derulate de comunitatea școlară, locală, regională și mondială;
- cunoașterea celor mai importante documente naționale și internaționale referitoare la drepturile omului; cunoașterea personalităților, a mișcărilor și evenimentelor care au marcat lupta pentru drepturile omului;
- capacitatea de a-și trata membrii familiei, colegii, profesorii, vecinii etc. în mod democratic;
- capacitatea de a se solidariza cu membrii familiei, colegii, profesorii etc. în instaurarea regulilor, a normelor și principiilor democratice în cadrul familiei și al clasei, în cadrul activităților derulate de comunitatea școlară, locală, regională și mondială;
- capacitatea de a fi participant activ la acțiunea democratică;
- asumarea de responsabilități în cadrul grupurilor și a comunităților din care face parte;
- atașament emoțional, atitudine dezirabilă pentru valorile și principiile democratice; aprecierea lor pozitivă, voința pentru a le valorifica;
- formarea și manifestarea de atitudini și comportamente democratice în cadrul familiei, clasei, comunității școlare și locale (8; 9).

ED încurajează tinerii să participe la dezvoltarea socială, la apărarea drepturilor omului și la implementarea practicilor democratice în comunitatea din care fac parte, favorizând cultivarea la adolescenți a aptitudinilor individuale și sociale: conștiința de sine, capacitatea de a evalua și înțelege propriile motivații față de celălalt, de a fi conștient de propriile prejudecăți și a putea să și le învingă, capacitatea de a asculta și a exprima opinii, capacitatea de a rezolva probleme și a diminua conflicte.

Adolescenții implicați în ED nu vor interioriza doar norme și cerințe democratice, dar se vor angaja conștient și afectiv în respectarea argumentelor raționale și a modalităților de aplanare nonviolentă a conflictelor; respectarea procedurilor legale și a drepturilor celorlalți; respectarea diferențelor (moduri de viață, credințe, opinii, idei, religie) (7); disponibilitatea de a dialoga, de a respecta interesele legitime ale celorlalți prin acțiuni de cooperare, prin dialoguri și fuziune moral-afectivă. “Educația va deveni de abia atunci cu adevărat democratică, când toți vor contribui la formarea unei societăți responsabile, construite pe baza întraajutorării, care asigură tuturor drepturile fundamentale” (10).

Educația pentru drepturile omului (EDO) (7) este circumscrisă dreptului natural de a fi în lume și în propriul univers intim, de a beneficia de condiții firești pentru formarea și dezvoltarea propriei identități ca ființă umană unică – a identității biologice, intelectuale și spirituale. Dreptul de a fi și *a deveni întru ființă* (6) îl obținem prin naștere, indiferent de familia în care ne-am născut și starea ei socială, economică și cultural-spirituală, de țara în care ne-am născut și orînduirea ei socială, de epoca în care trăim. În actele internaționale și în constituțiile statelor lumii acest drept se mai numește *dreptul la viață*, dar sensul său este încă puțin și superficial înțeles și dezvoltat în lucrările de educație, care ar trebui să-l trateze anume ca pe *dreptul de a fi și de a deveni întru ființă* – a deveni ceea ce poți fi în virtutea premiselor moștenite natural, social și cultural-spiritual. Impunerea populației românești din Basarabia/RSSMoldova a alfabetului rusesc, de ex., nu a constituit un act de cultură, pe care are misiunea să-l realizeze orice scriere din lume. Pentru copiii români, de ex., este de neînțeles ce realități fonetice reprezintă literele rusești *i scurt (й)*, *iu (ю)* sau *semnul moale (ь)*, căci mințile lor percepe că fiecare literă redă un sunet (fonem), chiar dacă pronunțarea unora se modifică puțin în funcție de poziția în cuvînt. Dar exemplul cel mai edificator este următorul: copiii de naționalitate română nu aveau dreptul (acest drept nu le este asigurat pe deplin nici azi) să se formeze și să se dezvolte firesc în context cultural-spiritual românesc, prin limba română, acest drept fiindu-le asigurat pe deplin doar copiilor de naționalitate rusă.

Or, educația pentru drepturile omului n-ar trebui înțeleasă în sens strict juridic, care o reduce la familiarizarea cu anumite drepturi civile. Conștientizarea de către tineri a drepturilor la viață, la libera exprimare, la circulație, la opinie, la considerație etc. reprezintă doar expresii concrete ale dreptului fundamental de *a fi și a deveni întru ființă*. De aceea, realizarea acestui drept presupune conjugarea eforturilor tuturor factorilor educaționali nu numai în vederea unei socializări adecvate a copiilor și adolescenților, dar și pentru constituirea

liberă a unui univers intim propriu la fiecare dintre subiecții educați. În acest sens, valorile fundamentale ale omului urmează a fi nu numai convertite în reguli, norme și legi sociale, ci și interiorizate în consens cu aspirațiile și idealurile persoanei, căci doar unitatea interior-exteriorului uman converge dreptului de a exista ca entitate nu numai social, dar și spiritual.

Obiectivele generale ale EDO. Adolescentul urmează:

- să fie informat asupra drepturilor omului și ale copilului;
- să promoveze respectul pentru drepturile omului și pentru libertățile fundamentale, respectul față de sine și față de alții;
- să dezvolte atitudini și comportamente care să conducă la respectarea drepturilor celorlalți, promovarea egalității de gen, respectarea, înțelegerea și valorizarea diversității culturale, în special în ceea ce privește diferențele naționale, etnice, religioase, lingvistice și alte minorități sau comunități;
- să promoveze cetățenia activă și democrația;
- să se conștientizeze ca ființă unică și irepetabilă în lume, dar cu drepturi egale cu ceilalți indivizi umani.

EDO presupune în egală măsură cunoașterea și respectarea lor, interrelaționarea de atitudini, comportamente, convingeri, norme și regulamente (cf. 11).

Educația pentru comunicare și mass-media (ECMM). Sec. XXI este secolul informației. Informarea oportună și de calitate determină azi semnificativ devenirea adolescentului întru propria identitate. A fi bine informat nu înseamnă neapărat să fii familiarizat cu cele mai de preț valori; important este să ai capacitatea de a-ți elabora o atitudine selectivă față de informație, s-o adecvezi la propriile trebuințe de formare și dezvoltare. Informarea de dragul informării nu este mai mult decît snobism, iar promovarea unei astfel de atitudini față de mass-media – kitsch educațional. În condițiile actuale, cînd informarea mediatică s-a transformat dintr-o meserie în puterea a patra în stat, și educația pentru mass-media își precizează conceptul și obiectivele.

În plan social-politic, dar și economic, cultural, informarea este mereu uzurpată de manipulare, de spălarea creierilor, fapt care revendică educației, mai ales în cadrul social-politic al R.Moldova, obiective speciale de cultivare a capacității de a recunoaște și a respinge acest soi de tentative.

ECMM constă în formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizate de radio, televiziune, presă, în condiții de diversificare și de individualizare (12). ECMM înseamnă a poseda capacitatea de a utiliza mass-media, de a înțelege diferitele aspecte și conținuturi ale mass-media și a le valorifica

în mod critic, precum și a putea comunica în contexte de mare diversitate. ECMM își propune să formeze personalitatea adolescentului pentru a gestiona corect și adecvat mesajele mediatic, pentru a decipta operativ și corect sensurile diferitelor informații mediatic, pentru a selecta și adecva sursele informaționale în perspectivă critică (5).

Relaționarea critică la sursele emitente, va facilita însusirea de către adolescenți a noilor coduri de lectură, racordarea simultană la emitenți alternativi, amendarea și neutralizarea informațiilor false, activarea la competențele proprii de a comunica cu semenii, precum și crearea capacității de a fi refractari la tentativele de manipulare (13).

În R. Moldova încă nu s-au constituit condiții prielnice informării corecte și oportune prin mass-media, de aceea una din sarcinile specifice ECMM este, alături de conștientizarea dreptului la informare, disponibilitatea de a milita pentru o societate informată corect, care reprezintă și una din condițiile democratizării societății moldovenești.

Educația relativă la mediu sau educația ecologică (EE) este legată de existența omului în spațiu. Orice ființă viețuiește într-un anumit spațiu vital, pe care-l apără de invadatori, iar omul îl mai și *locuiește*. A locui spațiul existențial, în concepția lui Heraclit și Heidegger, înseamnă a-l îndumnezei, *a-l spiritualiza*. În timp ce celelalte ființe nu fac altceva decât să realizeze un lanț trofic în virtutea instinctelor care le guvernează, omul se raportează spiritual la spațiul existențial, îl modifică în conformitate cu anumite principii elaborate conștient sau moștenite prin cutume și tradiții culturale.

Problema care se pune de către EE este caracterul raportului om-natură, om-habitat, om- mediu ambiant, om-societate. Și deși rațiunea unei astfel de educații este argumentată de atitudinea consumistă și nerațională a omului contemporan față de natură, care fapt ar provoca fenomene naturale ce ar putea conduce la distrugerea totală a vieții pe planetă, esența acestui tip de educație vine, totuși, din negura vremilor, când omul încă nu era în stare să distrugă natura. El o percepea ca pe exteriorul său indispensabil, o zeifica, conștientizându-i puterea, nemărginirea și misterul de nepătruns. Frica și recunoștința, mirarea și admirația constituiau atitudinea sa față de natură, așa încât natura sau mediul existențial, a devenit pentru om templul și forța sa spirituală, care i-a devenit congenitală. Esențial este, deci, a restabili și a îmbogăți acest tip de atitudine a omului față de natură și mediul său existențial, care-l mențin pe linia spiritualității – aceasta este finalitatea principală a educației ecologice. Șansa de a reuși în acest domeniu este enormă, fapt confirmat, mai ales, de omniprezența naturii în creația populară orală, în literatură și artă.

Conform definiției date de UNESCO, educația eco-

logică urmărește „dezvoltarea gradului de conștiință și a iureșului responsabilității tuturor oamenilor față de mediu și problemele sale” (14). Adolescenții își vor forma *conștiința ecologică* (de mediu), care se compune din *cunoștințe* despre mediu și raportul om - natură, *capacități* de gestionare a unor acțiuni armonioase cu natura și mediul ambiant, de interiorizare a normelor și regulilor morale, exprimate prin atașamentul față de plante și animale, față de tot ceea ce reprezintă natura; *atitudini* raționale (de aprobare sau dezaprobare privind rezultatele pozitive sau negative ale acțiunii omului asupra mediului) și emoțional-artistice față de natură și mediul ambiant (15).

În accepțiunea adolescenților, EE are scopul de a îmbunătăți calitatea vieții prin asigurarea cunoștințelor, deprinderilor, motivațiilor, valorilor și angajamentelor necesare viitorilor cetățeni, pentru a administra eficient resursele naturale și a asuma răspunderea pentru menținerea calității mediului (15).

Nu Pământul aparține omului, ci omul aparține Pământului, spunea Sieux Seattle, formulă ce exprimă concepția modernă de EE, care prevede că nu omul este determinant în relația sa cu natura și mediul, ci mediul și natura reprezintă existențialul uman, pe care omul este obligat să-l cunoască și să-l accepte ca atare, unica sa misiune fiind spiritualizarea lui.

Fiecare dintre tipurile de educații noi examinate comportă implicit un valoros potențial de educație morală a adolescenților, care urmează a fi valorificat prin prisma finalităților principale și a obiectivelor generale indicate, acțiune orientată la formarea conștiinței de sine și a celei morale, care se include în prima. Se constată, astfel, că educația morală nu se limitează, cum se mai crede deseori, la cultivarea unor maniere frumoase. Nu în zadar pentru noțiunea de *om moral* dicționarele dau sensul de *om integru*, adică om întreg, curat, deplin, neviciat. Și aceasta nu este doar o calitate a ființei umane; ea este esența de a fi întru ființă, rațiunea de a fi om în unitatea interior-exteriorului tău, care presupune și atitudini definitorii față de domeniile sociale și naturale examinate, prin atitudine în sens larg înțelegându-se chiar conștiința umană.

Realizarea efectivă a acestui deziderat este condiționată de faptul că fluxul informațional în noile educații a trecut de la o abordare verticală, care nuanțează informațiile și cunoștințele științifice, la o abordare orizontală, care pune accentul pe acțiune, retroacțiune (feed-back) și dialog.

Or, implicarea adolescenților în propria formare prin prisma noilor educații trebuie înțeleasă nu numai ca interiorizarea unor norme și cerințe de ordin moral, dar, mai ales, ca autoperfecționare continuă prin contractul activ cu modele de acțiune dezirabile social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. www.ise.md
2. Pâslaru, Vl., *Reformarea sistemului educațional în contextul integrării europene*. În: *Reformarea sistemului educațional*, Ch., Ed. Arc, 2001.
3. Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Buc., Ed. Politică, 1988.
4. www.dadalos.org
5. Văideanu, G.; Neculau A., *Noile educații*. În *Buletinul cabinetului Pedagogic*, Iași, Universitatea "Al.I.Cuza", 1986.
6. Noica, C., *Cuvînt împreună despre rostirea românească*, Buc., Ed. Eminescu, 1987.
7. Voinea, M.; Bulzan, C., *Sociologia drepturilor omului*, Buc., Universitatea din București, 2004.
8. Carianopol, M.; Colibaba, Ș.; Marinescu R. și alții, *Educația pentru cetățenie democratică*, Buc., Ed. Humanitas Educațional, 2007.
9. Francois, A., *Proiectul Educația pentru cetățenie într-o societate democratică*, Universitatea din Geneva, Elveția, (Strasbourg, 26 iunie 2000).
10. *Capacitatea de a învăța: Comoara din noi*. Raport UNESCO pentru educația în secolul XXI. Berlin: Luchterhand, 1997.
11. Velea, S., *Educație pentru drepturile omului*, www.civica-online.ro/concepte/drepturile_omului.html
12. King, A.; Schneider, B., *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*, Buc., Ed. Tehnică, 1993.
13. Coman, M., *Introducere în sistemul mass-media*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
14. Văideanu, G., *UNESCO-50. Educație*, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1996.
15. Arhip, A., Papuc, L., *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*, Ch., 1996.



Gabriel ALBU

Universitatea Petrol-Gaze, Ploiești

Educația printre standarde

Rezumat: *Lumea noastră este tot mai mult clădită și dirijată de standarde (multiple și diverse): ale sistemelor și ale instituțiilor care o alcătuiesc. Ele însă nu pot fi mai importante decât sănătatea (psihică a) fiecărui individ și decât a fiecărei relații interumane care funcționează în interiorul lor. Oricât de necesare, standardele nu sînt și nu pot constitui comenzi absolute necondiționate. Ele sînt și rămîn doar instrumente utile autoactualizării fiecăruia dintre noi, ca ființe umane unice și valoroase prin ele însele.*

Abstract: *Our world is more and more built upon and guided by (multiple and diverse) standards: of the systems and institutions that compose it. But these cannot be more important than the (psychical) health of every individual and of every interhuman relationship that functions inside these standards. However necessary, standards are not and cannot represent unconditional absolute commands. They are and remain mere tools, useful to the self-actualization of everyone of us, as unique human beings, valuable in themselves.*

INTRODUCERE

Probabil că tot mai puțini dintre noi (aflați în fluxul vieții active) putem să nu remarcăm sau să ignorăm pur și simplu prezența standardelor în viața noastră, fie ea privată, fie comunitar-civică. În efortul lor de a le eficientiza și a le raționaliza, constatăm – tot mai evident – faptul că, în ultimul timp, problematica standardelor este din ce în ce mai prezentă în preocupările conducerilor instituțiilor și în reglementarea activității pe care o desfășurăm în cadrul acestora.

Pare că delicata și complicata problematică a standardelor este și va rămîne o preocupare prioritară, cu

deosebire, pentru orice sistem (economic, financiar, administrativ, informatic, sanitar, educațional etc.), pentru orice instituție și, prin consecință – c-o vrem sau nu, că ne place sau că nu ne place – și pentru fiecare dintre noi.

STANDARDUL. TIPURI DE STANDARDE.

FUNȚIILE STANDARDELOR

În lumea noastră ne întîlnim cu o gamă largă și diversă de standarde. Aproape la fiecare pas, simultan sau succesiv, ne confruntăm cu ele: fie că sînt standarde de performanță, standarde de pregătire profesională, standarde de protecție a mediului (înconjurător), stan-

darde de funcționare, fie standarde de calitate sau câte altele¹.

În sistemul educațional regăsim standarde la nivelul fiecăreia dintre componentele sale:

- la nivelul *in-put*-ului, distingem între standardele de învățare și standardele de evaluare proiectate;
- la nivelul *procesului*, se dezvoltă standarde specifice „obiectivate în strategii de predare-învățare-evaluare pe care le elaborează cadrul didactic prin raportare la documentele formale” (Stoica, 2003, p. 23).
În cadrul procesului, înțelmin standardele curriculare. Precum știm, ele vizează atât curriculum-ul intenționat, propus de autoritățile educaționale, cât și curriculum-ul implementat, realizat de către profesori la clasă;
- la nivelul *out-put*-ului, funcționează standarde de evaluare, ce reglementează intrările pe baza rezultatelor obținute. Ele au în vedere curriculumul atins, adică rezultatele elevilor, și exprimă ceea ce știi și ceea ce sînt capabili aceștia să facă. Standardele de evaluare sînt scrise în termeni de performanță minimă sau pe niveluri de dificultate.

În acest context, este demn de menționat faptul că:

- a. standardele nu sînt identice cu obiectivele de evaluare, deoarece standardele „nu sînt scrise în termeni

1 Și, probabil, că și aici funcționează același principiu care funcționează în universul copilăriei (și al unor copii) potrivit căruia, cu cît sînt mai multe reguli de respectat – cerute de părinți/profesori –, cu atît sînt mai greu de respectat sau – cu alte cuvinte – sînt mai ușor de încălcat (ceea ce poate accentua sentimentul de culpabilitate și, implicit, vulnerabilitatea copilului în raport cu părintele sau cu profesorul său).

Prin urmare, cu cît (ni) se *cer/ni se impun* și avem de atins mai multe standarde, cu atît (ne) este mai greu să le respectăm (absolut pe toate) sau cu atît sînt mai ușor de încălcat. Dacă sînt însă rezonabile și într-un număr rezonabil, atunci ele pot fi respectate și pot avea un rol eficient, de fond, în reglementarea/optimizarea/eficientizarea activității și a raporturilor noastre.

Însă, într-o lume a hipertrofiilor (cum o caracterizează într-una din cărțile sale filozoful, sociologul și eseistul francez Jean Baudrillard), înmulțirea excesivă a standardelor nu numai că (ne) dă senzația unui control (extern) din ce în ce mai sever, dar ele pot fi foarte greu respectate, sînt ușor de încălcat. În aceste condiții, multe devin formale (copleșindu-ne din punct de vedere birocratic) și, în același timp, se creează mult mai ușor printre executanți/subalterni sentimentul de culpabilitate/de vinovăție. Cu acest sentiment, ei se simt (mai) vulnerabili și, în consecință, pot fi mai ușor dominați. Este efectul pe care îl sesiza Nietzsche în *Amurgul idolilor*, încă din a II-a jumătate a sec. XIX.

direct măsurabili, ci la un nivel superior de generalitate” (*idem*, p. 24);

- b. standardele de evaluare diferă de standardele de învățare (în care se regăsesc obiective/competențe specifice și conținuturi) prin faptul că ele – standardele de evaluare – reprezintă „detalii ale celor din urmă și specifică nivelul de performanță pentru rezultatele așteptate ale învățării, stipulate în programă” (*ibidem*).

La nivelul documentelor oficiale și al activității sistemului de învățămînt, standardele au următoare funcții (declarat) (Stoica, 2003, pp. 26-28):

- a. asigură egalitatea de șanse în educație: fiecare elev are dreptul să învețe ceea ce este necesar pentru a desfășura o activitate utilă în societatea căreia îi aparține;
- b. monitorizează calitatea educației: standardele constituie repere care permit compararea rezultatelor obținute cu normele stabilite; ele sînt ținte obligatorii de atins;
- c. susțin reforma în învățămînt;
- d. contribuie la identificarea celor care nu le pot respecta (sau atinge); evidențiază proporția acestora și specificul dificultăților, al nereușitelor în raport, desigur, cu cerințele standardelor;
- e. fac posibilă realizarea de comparații internaționale.

La prima vedere, toate aceste precizări par clare și arhicunoscute, cu atît mai mult atunci cînd este vorba de cei care au ani buni de practică și de cercetare în educație. Ademeniți însă de claritatea conceptuală și încrezători în siguranța pe care ne-o dă experiența ne poate scăpa premisa tacită pe care se întemeiază toate acestea: respectiv, *funcționarea și perfecționarea sistemului*. În acest cadru (tacit), cerințele lui par raționale, primordiale și împlinoare; prin urmare, demne de respectat și de aplicat de către toți cei care lucrăm în sistem. Standardele lui sînt luate drept etalon unic, inerent, indubitabil, obligatoriu. Ni se cere tuturor să ne „alinim” la ele, fără rezerve/fără ezitări și totul va fi bine. Avem *siguranța* că ne aflăm pe drumul cel bun și sentimentul că sîntem eficienți, valoroși.

CÎMP PROBLEMATIC ȘI TATONAREA UNOR DESCHIDERI

Expuse astfel (și chiar și mai bine), s-ar putea ca lucrurile să pară pe cît de simple, pe atît de accesibile (cu atît mai mult, celor care iau ca atare existența și inerența standardelor). Supuse însă reflecției, „îndoiiile carteziene”, ne apar cîteva întrebări fundamentale:

- a. Cine formulează standardele?²
- 2 Cercetătorii în domeniu răspund că standardele sînt formulate de paneluri de specialiști, care reunesc atît experți recunoscuți în domeniu, cît și alți parteneri existenți în procesul educațional și de formare (Stoica, Mihail, 2007). În acest caz, *cine* îi alege și după ce *criterii*? Cum se

- b. Care este temeiul formulării standardelor?³
- c. Ce interval de timp vizează ele? Câtă vreme ne putem orienta după acestea?
- d. În ce condiții și cine schimbă standardele? Cine investește o anumită instanță să schimbe standardele? Care sînt criteriile pe care se întemeiază o asemenea decizie?
- e. Cine și cu ce mandat monitorizează standardele de-a lungul timpului? Cît de aproape și cît de strict (o face sau este obligat să o facă)?
- f. Cît de relative sînt standardele? Sau care este gradul de relativitate pe care îl poate accepta un standard pentru a funcționa totuși ca standard? Care este raportul dintre standard și exprimarea inedită, unică, originală a membrilor instituției (școlare: elevi, profesori)?
- g. Care este raportul dintre tacit și explicit în funcționarea/respectarea standardului?⁴

Ceea ce ne interesează acum și în acest spațiu restrîns este raportul dintre standardele sistemului, cele ale instituției și cele ale individului. Problema care se pune se referă la sensul de abordare, de construire și de practicare a standardelor într-o societate deschisă/democratică: de la cele sistemico-instituționale către cele personale sau invers? Tot astfel, dar din punctul de vedere al persoanei democratice în esența sa, în sensul psihologic (adică, acela de a-l privi pe celălalt cu respect pentru că pur și simplu este ființă umană și unică în tot universul) (Maslow, 2007), este nu numai necesar, dar și suficient să ne raportăm doar la standardele sistemico-instituționale?

Pare că oricît de neglijate sau de ocolite ar fi (mai mult sau mai puțin tacit), standardele individuale nu pot fi eliminate; ele nu pot sta total la discreția și în umbra celor sistemico-instituționale (sau chiar suprimate de acestea), oricîtă coerență, eficacitate și raționalitate ar aduce ele. Standardele individuale își au locul lor și joacă un rol semnificativ în realizarea fericirii, bunăstării și seninătății noastre sufletești.

În această incitantă/captivantă problemă, apar două aspecte, la fel de provocatoare.

Primul aspect este cel referitor la *caracterul exterior* al standardelor sistemico-instituționale în raport cu activitatea profesorului și a elevului, cu deosebire. Con-

schimbă aceștia, *cînd* și *cine* îi schimbă?

- 3 O anumită imagine a lumii, a societății. Care imagine: a celei date/prezente sau a celei pe care o anticipăm? Cum ne-am format această imagine (fie ea prezentă sau posibilă)? Pe baza căror informații/date? Care sînt sursele demne de încredere și cine le stabilește? De ce sînt demne de încredere? Care sînt criteriile prestigiului surselor? Cine le stabilește? În virtutea cărui fapt/căror fapte?
- 4 ... și probabil că mai sînt și alte multe interesante provocări...

siderîndu-le mult mai (sau cele mai) importante pentru raționalizarea și eficientizarea funcționării instituției, (foarte) mulți manageri impun standardele sistemico-instituționale. Fie din motive financiare, fie din motive de prestigiu, fie din ambele motive, ei impun membrilor instituției respectarea acestora ca pe niște tabu-uri. Toți trebuie să creadă fără cea mai mică ezitare în ele și să le îndeplinească. Se creează – așa-zicînd – o adevărată *religie a standardelor*, o *teologie a lor*; iar cine nu crede ferm în ele riscă să fie considerat eretic și, drept urmare, excomunicat.

Într-un atare unghi de înțelegere a realității (instituționale) este greu de crezut (pentru persoanele democratice din punct de vedere psihologic) că putem construi o școală întemeiată pe motivația internă. Cînd impunem elevului standarde externe creăm premisele (psihologice ale) îndepărtării de posibilitatea de a stimula și lucra cu motivația lui intrinsecă. El își poate pierde orice boare de bucurie a învățării, de entuziasm a cunoașterii, de satisfacție a descoperirii prin sine însuși.

Totodată, profesorii pot foarte greu să dezvolte motivații interne elevilor, cînd ei înșiși – *profesorii* – sînt presați să acționeze și să interacționeze potrivit unor puternice standarde externe. Este, din nou, dificil de înțeles cum vor putea ei să dezvolte și să încurajeze la elevi standarde personale de cunoaștere, cercetare, explorare, semnificare și de relaționare, cînd sînt conștinși să respecte cu pioșenie standardele instituției, cele mai multe exterioare sufletelor lor.

În felul acesta, ca elev sau ca profesor, individul se vede nevoit să se valorizeze pe sine în raport cu (anumite) repere exterioare; el devine (foarte) atent la standardele externe, în funcție de care își (auto)reglează întreaga viață. Pare că, atît cît lucrează într-o instituție, viața lui se derulează în parametrii standardelor acestora. Tot ceea ce există și funcționează în afara acestor parametrii sistemico-instituționali nu contează sau poate părea absurd, inutil, nerealist, nesemnificativ. Relațiile însele dintre membrii instituției ajung să se subordoneze, regleze și funcționeze potrivit acestor standarde.

Pe scurt, omul se supune. Sensul vieții lui (profesionale și chiar personale) este dat de cunoașterea și de respectarea cerințelor standardelor sistemico-instituționale. Prin raportare la ele, persoana se consideră bună, capabilă, eficientă, inteligentă, atractivă, demnă de apreciat sau, dimpotrivă, ineficientă, incapabilă, impotmolită, neîndemînică, neatractivă, nedemnă de încredere. Cît este în afara lor, poate trăi angoasa, (dis)stresul neadecevării, disconfortul marginalizării, nefericirea, dezamăgirea, sentimentul inutilității.

Or, omul, zicînd precum C. Rogers (2008), este „o constelație de potențialități aflată în permanentă schimbare, nu o entitate fixă de trăsături” (p. 183). Viața, *viața bună*, presupune extindere și creștere, spre a deveni

în tot mai mare măsură una cu potențialitățile omului însuși. Ea presupune *curajul* de a fi pe măsura noastră (unică, dar și generică), de a ne lansa deplin în torentul exprimării autentice de sine. Avînd tentința înăscută de a căuta dezvoltarea, maturizarea, forța fundamentală care motivează organismul uman este – potrivit psihologilor umaniști – *tendința de actualizare*, de împlinire a tuturor capacităților și a disponibilităților de care este capabilă ființa umană.

În concepția rogersiană, cea care produce schimbări la nivelul personalității este *relația facilitatoare*, aceea prin care *reușim să facem din lumea celuilalt o lume mai sigură pentru el*. Această rafinată și elegantă relație se întemeiază pe *înțelegerea empatică* (opusă înțelegerii evaluatoare declanșată, întreținută și reglată de criterii, norme exterioare lumii partenerului/colegului). Individul tinde să se accepte mai mult pe sine, simte să se îndrepte spre mai multă autenticitate. El încetează să mai trăiască după standardele altora și se îndreaptă „spre o concepție despre sine ca persoană valoroasă, ca persoană independentă, capabilă să își elaboreze standardele și valorile pe baza propriei experiențe. Își dezvoltă atitudinea mai pronunțat pozitivă despre sine” (Rogers, 2008, p. 112).

Aflat într-o asemenea situație, individul nu va mai funcționa impersonal, după standarde exterioare, valabile pentru toți (și obligatorii pentru toți) colegii din sistem-instituție, ci în direcția sănătății și maturizării sale psihice (*idem*, p. 113). Potrivit lui A. H. Maslow – autorul celebrei *piramide a trebuințelor* – persoanele sănătoase au capacitatea de a se controla, de a-și amîna plăcerile, de a fi politicoase, de a evita să facă rău; au capacitatea de a-și domina impulsurile; ele sînt discrete, nu țin să se etaleze în vreun fel. Totodată, sînt independente de aprobarea sau de dezaprobarea altora. Persoanele sănătoase duc o viață plină de iubire, iubesc și sînt iubite și caută, în esență, acceptarea de sine (2007, p. 254).

În sistem și în instituțiile sale predomină preocuparea (obsedantă) pentru performanță. Cei mai mulți (manageri și decidenți) cred că școala este o instituție a performanței; nu a performanței culturale, științifice, ci a performanței financiare. Prin urmare, preocuparea lor de căpătîi este îmbunătățirea și impunerea standardelor de performanță (financiară, ca scop ultim). Sănătatea sistemului și, implicit, a instituțiilor lui dacă nu este trecută cu vederea, ocupă un loc mult prea marginal ca să merite vreo atenție. La o privire însă mai relaxată, mai echilibrată și mai profundă s-ar putea să constatăm faptul că, dacă vrem performanță, aceasta își are rădăcina adîncă în sănătatea membrilor sistemului (de învățămînt), a instituției (investită cu creșterea și formarea tinerelor generații) și a relațiilor dintre profesori, dintre elevi și dintre profesori și elevi.

În această onestă abordare, descoperim că sistemul bun, instituția/școala bună nu sînt cele care, în primul rînd, aduc bani, ci cele care oferă membrilor ei posibilități maxime de a deveni niște *persoane sănătoase*, capabile de actualizarea sinelui; ele sînt concepute să încurajeze, să recompenseze, să producă un maxim de relații interumane pozitive și cîte mai puține negative (caracterizate prin ostilitate, suspiciune, anxietate, dispreț, jignire, egocentrism etc.). Instituțiile sănătoase se implică în a forma și încuraja calități precum: ospitalitatea, generozitatea, prietenia, cooperarea, încrederea reciprocă, comunicarea empatică, respectul, iubirea, compasiunea etc.

În aceeași omenească/sănătoasă atmosferă, profesorii se vor oferi elevilor cu toate resursele pe care și le știu și pe care și le descoperă la un moment dat, încît să creeze premisele psihologice ca elevul să-și exprime tendința de a-și actualiza sinele.

Convins de faptul – reieșit din experiența sa de psihoterapeut – că ființa umană are tendința naturală de a evolua în sensul propriei împliniri, C. Rogers – ca și alți psihologi de prestigiu, precum A. Adler sau E. Fromm – crede în *forța emancipatoare a iubirii*; cu cît elevii și profesorii se vor simți mai în siguranță, mai acceptați, mai susținuți, mai înțeleși, cu atît vor înfrunta mai bine experiențele vieții și își vor putea exprima întregul potențial, pe măsura capacităților lor.

Marele psiholog (umanist) ține să ne (re)amintească faptul potrivit căruia: „Dacă prețuim independența, dacă ne deranjează conformismul tot mai mare în privința cunoștințelor, a valorilor, a atitudinilor pe care-l determină sistemul actual, am putea dori să creăm condiții de învățare ce duc la unicitate, la autonomie și la învățarea din proprie inițiativă” (2008, p. 402), fie că sîntem profesori, fie că este vorba despre fagilii noștri elevi; ne-am concentra, astfel, nu atît pe standarde, numai și numai pe standarde, ci pe învățarea care duce la actualizarea sinelui, la învățarea semnificativă (Rogers, 2008). Probabil că n-am mai trăi – noi și elevii noștri – atît de stresant și de sec.

Pentru psihologii umaniști, ca și pentru mulți alți pedagogi celebri (cu deosebire, cei din curentul *Noua Educație*) finalitatea educației nu se pune în termeni de cunoștințe ce trebuie dobîndite sau de competențe ce trebuie achiziționate (potrivit unor standarde curriculare ale sistemului), ci acela de *a fi cu adevărat noi înșine*, acesta fiind *scopul însuși al vieții*.

Cel de-al doilea aspect este legat de funcția de control a standardelor sistemic-instituționale asupra vieții noastre, ca orizont existențial unic și dinamic.

Știm cu toții că a trăi înseamnă a manifesta dorințe și a ne fixa obiective (fie din rațiuni interne, fie din rațiuni externe). Așa încît, pentru coerența vieții noastre, standardele sînt importante, dar *nu în mod absolut*, sînt necesare,

dar *nu neapărat necesare* (Ellis, 2009). În cele mai multe situații, ele se transformă din dorințe, recomandări, preferințe în cerințe absolute, în imperative și solicitări arogante, de netăgăduit. Ele au tendința să-și fie suficiente și să se rupă de dinamica ideilor, speranțelor, preocupărilor, opțiunilor, căutărilor, creativității noastre.

Mai mult, s-ar putea chiar ca un standard neatins (sau greu de atins) să nu însemne o catastrofă, un eșec (individual și/sau instituțional), o tragedie, ci semnalarea unei întrebări, a unei probleme, a unei idei de cercetare.

Standardele nu pot constitui comenzi absolute necondiționate (*idem*, p. 269). Ele sînt și rămîn cerințe, reglementări relative. Chiar și atunci cînd – la limită – este vorba despre bani (despre foarte mulți bani!), de siguranța serviciului, de prestigiul unui organism (socio-profesional), standardele nu sînt și nu pot fi scopurile noastre ultime. Chiar dacă au incontestabile funcții de reglementare-coordonare, motivare, control, comparare, ele pot bloca sau deforma talente, proiecte originale, relații sănătoase, aspirații de excepție etc.

Prin urmare, este esențial să rămînem – atît cît putem și în limitele raționalității existenței umane – selectivi, atenți, sceptici și constructivi, deopotrivă (*idem*, p. 259). Să nu uităm faptul că este mult mai important să descoperim lucrurile pe care ni le dorim cu adevărat să le facem și să ne dedicăm lor, să ne exprimăm deplin propriul potențial, decît să încercăm *neapărat* să fim pe placul altora, făcînd ceea ce credem că ei vor să facem, adică să ne supunem *cu strictete*, invariabil standardelor exterioare (*idem*, p. 262).



Antonina RUSU

Institutul de Științe ale Educației

Științele educației fac parte din științele acțiunii sociale. Analiza praxiologică abordează ființele umane în acțiune și cercetează toate activitățile utile omului în scopul determinării condițiilor de maxim randament. Concepția despre viață, despre om, despre cultură și educație are un rol decisiv în proiectarea și selectarea conținuturilor didactice, a strategiilor metodologice – cerință *sine-qua-non* a ridicării nivelului spiritual și cultural.

Moldova nu poate ignora, în sec. XXI, virtuțile

CONCLUZII

Nimeni nu neagă și nu poate nega existența, oportunitatea și utilitatea standardelor în activitatea unui sistem sau a unei instituții. Ele sînt însă subordonate sănătății sistemului și/sau instituției, relațiilor dintre membrii acestora și înseși sănătății (psihice a) fiecărui individ (fie că este vorba despre elevi sau profesori, despre copii sau adulți, despre conducători sau conduși).

De asemenea, este demn de reținut faptul că, oricît de necesare și de importante ar fi, standardele sistemico-instituționale nu sînt și nu pot constitui – oricît s-ar impune ca cerință obligatorie – comenzi absolute necondiționate. Ele sînt și rămîn instrumente la dispoziția autoactualizării fiecăruia dintre noi, ca ființe umane unice și valoroase prin ele însele.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ellis, A., *Cum vă controlați anxietatea*, Buc., Ed. Meteor Press, 2009.
2. Maslow, A. H., *Motivație și personalitate*, Buc., Ed. Trei, 2007.
3. Rogers, C. R., *A deveni o persoană. Perspectiva unui psihoterapeut*, Buc., Ed. Trei, 2008.
4. Stoica, A., *Evoluția progresului școlar. De la teorie la practică*, Buc., Ed. Humanitas Educațional, 2003.
5. Stoica, A.; Mihail, R., *Evaluarea educațională. Inovații și perspective*, Buc., Ed. Humanitas Educațional, 2007.

Repere metodologice în optimizarea procesului de formare a competențelor elevilor la educația tehnologică

învățămîntului formativ, dar nici reușitele excepționale ale învățămîntului informativ. Cercetătorii Carroll, Piaget ș.a. [apud I. Negreț-Dobridor] au ajuns la concluzia că în învățare sînt implicate numeroase capacități intelectuale generale și speciale: inteligența, memoria, limbajul, gîndirea, imaginația etc. Fiecare dintre ele este determinată de interacțiuni genetice. Or, potențialul uman este imens și interacțiunile genetice care concură la producerea fiecărei trăsături sau capacități au fost exprimate în cifre ce depășesc numărul atomilor din Univers. Diferențele dintre copii au influență asupra vitezei învățării. Astfel, orice populație școlară

este compusă din elevi cu diferite ritmuri de învățare: *rapid, mediu, lent*. Viteza de învățare reprezintă un aspect, dar, să nu uităm, la fel de semnificativ este să dorim ca elevul să învețe din ce în ce mai ușor, cu mai multă plăcere și, ceea ce este cel mai important, temeinic. Aceste efecte nu se vor produce decât dacă și numai dacă se vor lua în considerație câteva adevăruri verificate de cercetarea pedagogică, care stipulează că învățarea este condiționată de corectitudinea adecvării mecanismelor învățării la obiectivele urmărite; este direct proporțională cu gradul de motivație intrinsecă al elevilor; este dependentă de gradul de satisfacție pe care o produce celui care învață, de timpul necesar realizării obiectivelor de către acesta, de efortul depus etc.

Învățarea și viteza de învățare depind și de aptitudinile generale și specifice, de coeficientul de inteligență, de capacitatea memoriei și de concentrarea atenției. Conform estimărilor [Glaser, 1965, Bloom, 1968 apud I. Negreș-Dobridor], cei mai mulți copii (95%) pot învăța tot ceea ce li se predă în școală. În acest caz, procesul de învățămînt ar trebui să devină o „luptă împotriva curbei lui Gauss”. Astfel, putem afirma cu certitudine că *învățămîntul informativ-reproductiv, bazat pe reproducerea de către elevi a cunoștințelor reținute prin activități de memorare este treptat înlocuit cu noua paradigmă pedagogică a actului de predare-învățare-evaluare, care presupune declanșarea graduală a proceselor psihice ale cunoașterii, acestea determinînd și anumite etape ale învățării, în care subiecții, în primul rînd, învață să învețe, adică parcurg procesele de recunoaștere, înțelegere, utilizare a informației în structuri logice* cu ajutorul unor tehnici proactive.

Obiective în optimizarea învățămîntului de către cadrele didactice:

- să acumuleze experiență pedagogică în proiectarea formării de competențe la elevi, pentru a eficientiza procesul instructiv-educativ;
- să acumuleze experiențe de utilizare a mecanismelor (principii, instrumente) de integrare a predării-învățării-evaluării formative și de reglare continuă a demersurilor didactice în scopul obținerii unor rezultate de calitate, inclusiv prin diminuarea nereușitelor elevilor;
- să opereze acțiuni de realizare optimă a obiectivelor educaționale;
- să utilizeze strategii care conduc spre o învățare deplină, în care instruirea este proiectată corect, în baza unor programe individuale, cu obiective clare și resurse instrucționale suficiente, precum și a experiențelor elevilor de a învăța să învețe, prin declanșarea unor procese psihice ale cunoașterii prin învățare cu efort minim și cu grad maxim de satisfacție;

- să utilizeze metode praxiologice, cu caracter teoretic-explicativ, identificînd și stabilind elementele esențiale, descriindu-le și analizîndu-le ulterior;
- să formuleze concluzii științifice și să le interpreteze.

Astfel, modelele teoriei acțiunii eficiente (praxiologia) pun în evidență structura acțiunilor, elementele lor principale: agenți, scopuri, obiectul acțiunii, situația creată, realizarea de transformări și evaluarea lor, pregătirea și ghidarea actelor, cooperarea, comunicarea, reglarea dimensiunilor subiective și motivaționale ale acțiunii, mijloacele și instrumentele utilizate, resursele antrenate, deducțiile formulate.

MODERNIZAREA EDUCAȚIEI

Învățarea rămîne a fi, în științele educației, un fenomen central, aceasta fiind considerată drept totalitatea schimbărilor durabile care au avut loc „în comportamentul vizibil sau invizibil” [apud J.M.Hilebrand]. Abordarea praxiologică evidențiază avantajele eficientizării procesului instructiv-educativ, din a cărei discriminare teoretică și practică menționăm câteva caracteristici:

- realizarea unei proiectări și organizări mai bune, raționale; coordonarea activităților printr-o relaționare obiective-conținuturi-condiții-timp-evaluare-reglare mai adecvată;
- utilizarea tehnologiilor moderne și a instrumentelor (mecanismelor) de integrare a predării, învățării și evaluării și adaptarea la particularitățile și modalitățile de activizare a elevilor, de realizare reală a formativului și educativului;
- perfecționarea pregătirii pedagogice a profesorilor, modificarea imaginii asupra rolurilor și componentelor sale în raport cu obiectivele și criteriile actuale de evaluare a eficienței și eficacității învățării;
- perfecționarea relațiilor de comunicare cu elevii, de formare a acestora prin cooperare;
- promovarea cercetării și a dimensiunii manageriale a activității profesorului.

Repere teoretice pentru acțiunile educative:

- explicarea identității comportamentale (în sensul „cine sîntem” și „cine sînt ceilalți”);
- organizarea comportamentului uman (în sensul orientării către un scop în viață și în relațiile interumane);
- structura de personalitate (în sensul trăsăturilor caracteristice ale „felului de a fi” al unei persoane);
- variabilitatea universului intim al persoanei (schimbări ale trăsăturilor caracteristice).

Rezultatul preconizat prin realizarea scopurilor acțiunii educative nu poate fi în afara devenirii probabile a omului, a societății. El presupune cunoașterea și reflectarea pedagogică și privește „personalitatea creatoare de

valori sociale noi”. Acțiunea educativă e de natură existențială și valorică. În acest sens, este justificată tendința actuală spre o axiologie a educației, ca instrument de progres social realizat prin om și pentru om. Profesorul va lua în considerare că nu poate solicita elevului sarcini peste puterile lui. În schimb, îl poate motiva intrinsec, îl poate pune în situații optime pentru a-și folosi mecanismele de învățare cu economie de efort, de timp și cu câștig maxim în planul satisfacției învățării.

Educația activă constă în a stabili o relație de conveniență, un raport de interes între elev și obiectiv, astfel încât elevul să năzuiască să învețe tocmai ce i se predă [3, p. 119]. Va trebui să se țină seama de realitatea intereselor copilului, fie și numai pentru a le putea deplasa spre obiecte culturale valorizante. Menirea instruirii și educației este de a-l forma pe individ ca receptor, producător și creator de cultură. Asimilarea valorilor culturii presupune integrarea lor în structurile proprii de cunoaștere și înțelegere [6].

Educația tehnologică trebuie să contribuie esențial la formarea personalității elevilor, deoarece este multidisciplinară și aplicativă în domenii fundamentale. Acestea trebuie studiate în baza principiilor științifico-practice prin utilizarea diverselor tehnologii artistico-populare și creativ-inovatoare, ghidate de credința binelui, înțelepciunea populară, valorificând mediul înconjurător, cadrul socio-economic și istorico-cultural, inclusiv sărbătorile calendaristice, obiceiurile și datinile strămoșești.

La educația tehnologică – obiect de studiu cu caracter interdisciplinar – procesul instructiv-educativ

trebuie să contribuie la deschiderea orizontului elevilor în spațiul socio-economic și în cel istorico-cultural al societății. Această disciplină trebuie să asigure explorarea potențialului productiv și creativ al elevilor, să creeze oportunități pentru participarea lor activă în viața cotidiană. Unul dintre obiectivele de bază ale educației tehnologice este valorificarea informațiilor etnoculturale din domeniul meșteșugurilor populare-artistice: cusutul și brodatul tradițional, portul popular, țesutul, olăritul, arta culinară tradițională, sănătatea, împletitul din fire textile (croșetarea, tricotarea), împletitul din fire vegetale (pănuși, papură, paie, lozie), cioplitul în lemn; jucăria populară, obiectele de uz casnic și ritual, obiceiuri și datini strămoșești, sărbători calendaristice, sărbători naționale și de familie etc.

În procesul selectării, integrării, esențializării și proiectării conținuturilor la educația tehnologică este utilizată abordarea modulară, care dă rezultate vizibile, deoarece le formează elevilor abilități practice, cunoștințe funcționale, competențe în diverse domenii, nu neapărat legate între ele. Abordarea modulară necesită indicații prealabile, un conținut definit cu precizie în obiective, un proces instructiv-educativ desfășurat în condiții adecvate diverselor sarcini de învățare și activități practice (adică spații dotate cu echipamente, locuri de muncă, ustensile, aparate etc.) și o evaluare în funcție de performanțe [cf. A. Rusu]. În prezent, se depun eforturi considerabile de trecere la o nouă etapă a învățământului formativ – axarea pe formarea de competențe.

Competențele, formate în timp prin experiențe complexe, cu caracter interdisciplinar, sînt achiziții obținute în rezultatul procesului de învățare, care încorporează cunoștințe, capacități, atitudini ce pot fi probate în practică. Valorificarea lor presupune o abordare în viziune integralistă, care să permită dobîndirea capacităților de aplicare în viață a cunoștințelor (dovadă că știe să facă) și formarea competențelor sociale (dovadă că știe să fie).

Competența de bază a disciplinei *Educație tehnologică* – a utiliza un demers tehnologic – trebuie concretizată pentru fiecare modul studiat și pentru fiecare treaptă. Din competența de bază reies 4 competențe-sinteză care, la rîndul lor, vor fi precizate prin performanța elevului [după G. Meyer]:

- a) elaborarea unui proiect de fabricare (confecționare) a unui obiect (lucrări) care să corespundă unei trebuințe; prezentarea acestui proiect;
- b) conceperea și organizarea mijloacelor de fabricare (confecționare) a unui obiect (lucrări) conform proiectului;
- c) fabricarea (confecționarea) obiectului (lucrării) conform proiectului elaborat (corectat);
- d) evaluarea mijloacelor și a procesului de fabricare (confecționare), memorizarea etapelor procesului tehnologic.



În procesul de formare-evaluare a competențelor se va ține cont de criterii, indicatori, performanțe și finalități.

Competența: *elaborarea unui proiect de fabricare (confeccionare) a unui obiect (lucrări) care să răspundă unei trebuințe; prezentarea acestui proiect.*

Criterii:

- stabilirea denumirii obiectului (lucrării). *Indicatori:* investigații, cercetări privind obiectele genului studiat;
- stabilirea aspectului, a formei, a părților componente;
- stabilirea dimensiunii care să corespundă cerințelor funcționale, estetice și tradiționale;
- elaborarea schiței (dimensiunile, părțile componente și proporțiile etc.);
- armonizarea funcțiilor utilitare și a cerințelor calitative estetice ale obiectului (lucrării). *Indicatori:* forma și decorul trebuie să armonizeze cu funcțiile utilitare;
- descrierea proprietăților și cerințelor calitative pe care trebuie să le întrunească materialele și ustensilele utilizate;
- identificarea informațiilor și a tehnicilor/etapelor tehnologice care vor fi folosite în procesul de fabricare (confeccionare) a obiectului (lucrării) și a aplicațiilor decorative;
- prezentarea schiței compoziției decorative.

Competența-sinteză: *conceperea și organizarea mijloacelor de fabricare (confeccionare) a unui obiect (lucrări) conform proiectului elaborat.*

Criterii:

- selectarea și păstrarea în condiții adecvate a materialelor și ustensilelor necesare procesului tehnologic preconizat;
- pregătirea locului de lucru: inventarierea materialelor și a ustensilelor necesare. *Indicatori:* aranjarea ergonomică, păstrarea, folosirea materialelor și a ustensilelor conform normelor de igienă și protecție a muncii;
- stăpânirea cunoștințelor (informații, regulamente, abilități) ce își găsesc aplicarea (din răspunsuri la discuția care premerge lucrării). *Indicatori:* crearea condițiilor optime pentru activitățile practice;
- verificarea și aprecierea conform proiectului elaborat.

Competența-sinteză: *fabricarea (confeccionarea) obiectului (lucrării), orientarea va fi conform proiectului elaborat și precizat (corectat).*

Criterii:

- executarea etapelor conform regulamentului tehnologic de fabricare (confeccionare);
- asamblarea/modelarea obiectului (lucrării) urmărind indicațiile tehnologice conform proiectului etc.;
- respectarea normelor de igienă și protecție a muncii în activitățile practice. *Indicatori:* abilități practice (automatism); îndemnare, precizie, acuratețe, concentrare etc.

Competența-sinteză: *evaluarea procesului de confeccionare (fabricare), memorizarea etapelor și a proceselor tehnologice.*

Criterii:

- aprecierea obiectului fabricat corespunzător cerințelor utilitare, estetice, calitative (indicatori prealabil stabiliți, în funcție de obiect);
- comentarea etapelor și a procesului tehnologic utilizat (calitatea lucrului îndeplinit, conform criteriilor prestabilite);
- caracterizarea (comentarea) aspectului estetic, armonizarea (forma, dimensiunea, proporția părților componente, compozițiile cromatice și decorative etc.).

Concluzie. Optimizarea procesului instructiv-educativ poate fi realizată dacă acesta va fi organizat și desfășurat în baza unui nou curriculum, axat pe formarea competențelor elevilor, în condiții adecvate unui proces formativ; în baza unei proiectări pedagogice echilibrate și motivante pentru elevi (timp minim acordat – 2 ore săptămânal) și cu profesori cu un înalt nivel de pregătire.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Negreț-Dobridor, I., *Didactica nova*, Buc., Ed. Aramis, 2005.
2. Jinga, I.; Negreț-Dobridor, I., *Inspekția școlară și designul instituțional*, Buc., Ed. Aramis, 2004.
3. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ch., Ed. Cartier, 2003.
4. Rusu, A., *Evaluarea formativă – mijloc de eficientizare a procesului instructiv-educativ*. În: *Sistemul de evaluare în învățământul preuniversitar din R. Moldova*, IȘE, 2006.
5. Roegiers, X., *Manualul școlar și formarea competențelor în învățământ*//*Didactica Pro...*, nr. 2 (6), 2001.
6. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Vol. I, Buc., Ed. Aramis, 2001.
7. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Buc., 2001.



Elena ROTARI

Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Mijloace de învățămînt pentru dezvoltarea creativității în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică

Abstract: *The educational means within the initial training of teachers of technological education are analyzed in this article. These are useful and necessary*

for solving creative tasks. A conceptual distinction is undertaken; the functions, roles, and typology of these means of education are highlighted. Applicative examples of some technological education modules for the 5-9th forms are given.

Key terms: *educational means, technological education, creative task, creativity, forming, student, teacher, module.*

Printre elementele care urmează a fi luate în considerare în procesul de proiectare didactică se numără, alături de finalități, conținuturile, metodele și mijloacele de învățămînt.

În cazul nostru, vom aborda mijloacele de învățămînt aplicate în cadrul educației tehnologice pentru rezolvarea sarcinilor creative. Astfel, mijloacele de învățămînt, conform *Dicționarului de temeni pedagogici*, sînt definite ca fiind „ansamblul instrumentelor materiale, tehnice etc., selectate și adaptate pedagogic la nivelul metodelor și procedeele de instruire pentru realizarea eficientă a sarcinilor proiectate la nivelul activității de predare-învățare-evaluare” [1]. Din definiție reiese că mijloacele de învățămînt reprezintă un concept complex, care vizează toate etapele procesului de instruire: proiectare, realizare, evaluare, reglare.

Mijloacele de învățămînt reprezintă parte componentă a strategiilor didactice utilizate și, implicit, a tehnologiei instruirii. În procesul de predare-învățare-evaluare, acestea sînt mijloace auxiliare.

Sintagma mijloace de învățămînt include ansamblul cerințelor pedagogice de selectare, integrare organică și articulare a acestora în strategiile didactice și de valorificare eficientă în procesul instructiv-educativ. Numeroase studii afirmă că mijloacele de învățămînt se referă la ansamblul materialelor naturale (obiecte din realitatea înconjurătoare în forma lor naturală – minerale, plante, animale, aparate, utilaje, instalații, mașini etc.) sau realizate intenționat (modele, planșe, hărți, manuale, cărți, fișe de lucru, chestionare, teste, portofolii, jocuri didactice, simulatoare, mijloace tehnice de instruire etc.), care sprijină atingerea obiectivelor activităților instructiv-educative [1-4].

Pentru a dezvolta creativitatea elevilor, se apelează la variatatea mijloacelor de învățămînt enunțate anterior, deoarece ele încearcă a pune în valoare capacitățile auditive, vizuale, tactile, kinestezice etc. ale studenților/audienților în slujba învățării eficiente. Roger Muchielli [8, p. 57] ne demonstrează că la sfîrșitul unei secvențe de învățare, în condițiile unei atenții voluntare cu un grad sporit de comunicare, formabilul reține diferențiat: 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede, 50% din ceea ce vede și aude în același timp, 80% din ceea ce se spune și 90% din ceea ce spune și face în același timp. Astfel, mijloacele de învățămînt trebuie restructurate, adaptate, diversificate și îmbogățite continuu, în acord cu finalitățile educaționale și cu noile achiziții din tehnică și tehnologie, deoarece contribuie la crearea situațiilor de învățare, la favorizarea unei însușiri rapide, conștiente, accesibile sistematice și temeinice. Acestea trebuie folosite diferențiat, în funcție de categoria de vîrstă, de nivelul intelectual al celor care învață, de specificul disciplinei, de scopurile și obiectivele urmărite.

Pentru identificarea mijloacelor și a unei strategii a dotării cu mijloace de învățămînt în formarea creativității la viitorii profesori de educație tehnologică, am încercat să răspundem la o serie de întrebări:

- Ce mijloace de învățămînt stimulează potențialitățile formabililor și contribuie, în măsură semnificativă, la formarea și informarea lor?
- Ce condiții ar trebui să îndeplinească mijloacele de învățămînt pentru a răspunde exigențelor și recomandărilor psihologiei învățării?
- Cum să integrăm mijloacele de învățămînt în strategiile de instruire și autoinstruire pentru obținerea eficienței maxime?

- La ce tip de învățare și la ce mecanism al învățării recurș formabilii în condițiile utilizării unui anumit mijloc de învățământ?
- Care este raportul optim care ar trebui să se stabilească între concret și abstract în procesul înțelegerii și asimilării noului?
- Care este aportul schematizării și esențializării în procesul învățării?
- Cum influențează memnele, simbolurile și imaginile, procesele memoriei, fixarea, stocarea și actualizarea/mobilizarea informațiilor?

De rînd cu aceste întrebări, am ținut cont și de criteriile de stabilire a strategiilor de instruire și de următoarele funcții ale *mijloacelor de învățământ*: stimulativă, formativ-educativă, informativ-demonstrativă (informativă/de comunicare, demonstrativă/ilustrativă), ergonomică, substitutivă, estetică, moral-civică, de orientare a intereselor studenților, de legare a procesului de învățământ cu realitatea socioprofesională, de investigare experimentală și formare a creativității, de evaluare. Pentru exemplificare, caracterizăm unele dintre funcțiile nominalizate.

Funcția informativ-demonstrativă – constă în faptul că mijloacele de învățământ se constituie în suport de transmitere a informațiilor, de evidențiere a esenței fenomenelor, proceselor, de exemplificare și concretizare. Realizînd aceste procese, ele contribuie la formarea reprezentărilor și a noțiunilor. În unele surse bibliografice, funcția dată se regăsește ca *funcție cognitivă*. De exemplu: *obiectele de muzeu* reprezintă o veritabilă sursă de informații, reprezentînd mărturii, materializări ale unor culturi și civilizații trecute sau greu accesibile. Ele se constituie într-o legătură palpabilă a prezentului cu trecutul și viitorul; *diapozitivul/diafilmul* dispune de resurse informative sporite, dată fiind specializarea lor pe teme istorice, geografice, literare etc., pe prezentarea unor fenomene, procese, peisaje, prin reproducerea unor materiale grafice sau fotografice. În plus, prezentarea noțiunilor sub forma imaginilor (la care se adaugă impactul culorii, eventual al textului scris) poate fi preluată de cîte ori este necesar. Poate ajuta în procesul de comunicare prin ilustrarea detaliată sau simplificată; *calculatorul* oferă posibilitatea accesării unor informații, în ritm propriu, din orice domeniu, cunoașterii esenței fenomenelor și proceselor, a cauzalității și finalității lor;

Funcția formativ/educativă: a) asigură efectuarea experimentelor, exersarea diferitelor operații intelectuale, practice, tehnice, artistice (truse, mașini, instrumente, aparate); b) generează concentrarea atenției, intensifică activismul, amplifică valoarea intuiției, dezvoltă gîndirea logică, stimulează interesul și curiozitatea epistemică. Deși unii autori adaugă la această listă și *funcția stimulativă*, care contribuie la

provocarea și dezvoltarea motivației de cunoaștere, noi considerăm că este vorba de *funcția formativ-educativă*.

Deși într-un anumit moment al activității didactice mijloacele de învățământ îndeplinesc predominant una dintre funcții, acestea au totuși un caracter polivalent (polifuncțional), adică „și pot asuma funcții diferite în situații diverse”. Mai mult, același *mijloc de învățământ* poate îndeplini toate funcțiile printr-o simplă utilizare (testul grilă, îndeplinind predominant funcția de evaluare, realizează, în condiții de examen sau concurs, și funcția de raționalizare a timpului; prin natura sarcinilor pe care le cuprinde contribuie și la finalizarea funcției formativ-educative etc.).

Literatura didactică inventariază mai multe tendințe, criterii de clasificare a mijloacelor de învățământ care, observăm, se completează [1-8].

Aplecînd la criteriul istoric al apariției și evoluției mijloacelor de învățământ, ele se grupează în „generații” după cum urmează:

1. Generația 1 (*mijloace clasice*), la fel de vechi ca și învățământul însuși, incluzînd creta și tabla, manuscrisele, obiectele de muzeu. Specificul lor constă în faptul că sînt utilizate în interacțiunea nemijlocită cadru didactic-elev.
2. Generația 2 (*mijloace scrise*) cuprinde mijloace lansate odată cu apariția manualelor și a textelor imprimare și conduce la un alt tip de influență din partea profesorului: una mijlocită de cuvîntul scris, mediată, care nu mai reclamă prezența profesorului sau a autorului mesajului.
3. Generația 3 (*mijloace audio-vizuale*) se constituie la răscrucea dintre sec. XIX-XX, atunci cînd rolul mașinilor în procesul de comunicare interumană devine evident. Cunoștințele se comunică prin suporturi precum: fotografia, dispozitivul, înregistrările sonore, filmul și televiziunea.
4. Generația 4 (*mijloace integrate*) care au ca suport de utilizare dialogul direct între elev și mașină, așa cum se realizează el prin intermediul învățământului programat sau a laboratoarelor audio-activ-comparative.

Această taxonomie va fi completă și mai relevantă dacă vom adăuga următoarele observații:

1. sintagma *mijloace tehnice de învățământ* înglobează generație 3 și 4;
2. astăzi se afirmă și generația 5 (calculatoare electronice), înțelese ca mijloace complementare celor de generația 4, dar care prezintă avantaje deosebite în realizarea dialogului elev-mașină;
3. sintagma *mijloace moderne de învățământ* include generațiile 3, 4, 5, cu tendința de a elimina din cadrul lor o parte a mijloacelor generației 3 (fotografia, diapozitivul).

În literatura de specialitate se disting următoarele roluri, pe care pot să le joace mijloacele de învățămînt: proteză, partener, parazit, lucrare [4, p.60].

Mijlocul didactic poate fi o simplă proteză pentru formator, un instrument utilizat pentru a reda mesajul mai clar, mai viu. Profesorul dispune de un instrument pentru a transmite, amplifică și conserva informația. În unele cazuri, mijlocul didactic poate deveni un partener al formatorului și dobîndește o identitate proprie (un film), fiind, astfel, o completare a formatorului, dar și o sursă secundară de cunoaștere. Formatorul devine un

animator care urmărește să faciliteze accesul fiecăruia la sursa de cunoaștere.

Mijlocul didactic devine un parazit dacă este rău ales sau utilizat, un obstacol care se întrepune între student și obiectivele sale.

Aceste roluri ne demonstrează că mijloacele de învățămînt pot fi utilizate cu diferite efecte. Pentru a obține un efect pozitiv, apelăm la selectarea adecvată a mijloacelor în funcție de obiectivele didactice urmărite pentru formarea creativității cu aplicarea sarcinilor creative în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică (Tabelul 1).

Tabelul 1. Selectarea mijloacelor didactice

Obiective pentru formabili	6. Dobîndirea unui automatism prihomotor						
	5. Reproducerea unei deprinderi profesionale						
	4. Dobîndirea de atitudini						
	3. Interesarea într-un subiect						
	2. Analiza și înțelegerea unei situații						
	1. Memorarea unei informații						
Mijloace didactice	Înregistrări audio	+	+	+	+		+
	Documente scrise	+	+	+	+		
	Fotografii, desene, diagrame	+	+	+			
	Machete, obiecte de uz general	+	+	+		+	+
	Postere	+	+	+			
	Proiecție de diapozitive	+	+	+			
	Film	+	+	+	+	+	
	Magnetoscop	+	+	+	+	+	+
	Software de instruire programată	+	+	+		+	

Pentru alegerea corectă a mijloacelor didactice s-a apelat și la Scara lui Dalt care include o ierarhie a mijloacelor în 12 trepte conform gradului de solicitare, care crește pe măsură ce “coborîm” (Tabelul 2).

Tabelul 2. Scara lui Dalt

↓	XII	Simboluri verbale (orale, scrise)
	XI	Simboluri figurale (imagini, scheme, figuri stilizate etc.)
	X	Înregistrări sonore
	IX	Imagini fixe (diafilme, diapozitive, fotografii)
	VIII	Imagini mobile (filme)
	VII	Imagini TV
	VI	Imagini statice (expoziții, muzee etc.)
	V	Observații intenționate (excursii de studiu)
	IV	Observații bazate pe demonstrații științifice
	III	Scene dramatice
	II	Experiențe inventate (simulări cu machete etc.)
	I	Experiența semnificativă directă (activitatea reală, proprie a studentului)

În raport cu metodele determinate anterior, cu situațiile de instruire și formare a creativității cu aplicarea sarcinilor creative în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică, mijloacele de învățămînt pot fi antrenate diversificat, ele însele variind în conceperea situațiilor și a sarcinilor creative (Tabelul 3).

Tabelul 3. Mijloace de învățămînt în situații de afirmare ca auxiliare ale metodelor de instruire (după E. Joița)

Mijloace de învățămînt	Situații de afirmare ca auxiliare ale metodelor de instruire
Cartea școlară (manualul), fișe (caiete) de muncă independentă	<ul style="list-style-type: none"> - în informarea de bază, prin expunere, conversație etc. - în demonstrarea pe scheme, ilustrații, tabele - în efectuarea de exerciții variate, noi aplicații - în rezolvarea de probleme, pe enunțuri date - în oferirea unor elemente de sprijin în învățare - în efectuarea de lucrări practice, proiecte, studiul documentar independent - în sugerarea unor tehnici de creativitate - în tratarea diferențiată, personalizată - în probe de verificare
Planșe, ilustrații, scheme, schițe, tablouri	<ul style="list-style-type: none"> - în conversația de înțelegere, creație, explicație - în exerciții de observare, descriere, comparare, recunoaștere, analiză a elementelor, însușirilor - în rezolvarea problemelor de analiză, sinteză, aplicare, explicare în expunere, descriere, modelare - în rezolvarea unor tehnici de creativitate - în expunerea unor informații selectate - în demonstrarea unor fenomene, situații, sisteme - în exerciții de grupare, selecționare, completare - în descoperirea independentă de relații, soluții - în prezentarea de cazuri, modele, proiecte - în probe de verificare
Planuri, diagrame, hărți	<ul style="list-style-type: none"> - în demonstrarea unor afirmații din expunere, explicare - în exerciții de dobîndire, de fixare, de aplicare - în formularea de probleme, în explicații - în susținerea formelor de conversație tematică - în verificarea cunoștințelor, priceperilor de orientare în spațiu
Portrete, tablouri	<ul style="list-style-type: none"> - în observarea, descrierea, explicarea unor detalii - în exerciții de recunoaștere, corelare cu aspecte bibliografice - în studiu documentar independent, în situații de caz - în efectuarea de demonstrații simple, combinate - în susținerea de expuneri, conversații tematice - în exerciții de corelare, de creativitate
Albume didactice, colecții tematice	<ul style="list-style-type: none"> - în exerciții de observare, analiză, recunoaștere, rezolvare, completare, grupare, soluționare, denumire, sistematizare, de creativitate - în demonstrarea unor soluții verificate, în susținerea modelării, a unor lucrări, - în descoperirea independentă a relațiilor, în formulare de întrebări-problemă - în probe de verificare
Benzi magnetice, discuri casete	<ul style="list-style-type: none"> - în obținerea de informații noi față de manual, în expunere, conversație, studiu de caz, studiu independent - în exerciții de analiză, comparare, ilustrare - în exerciții de recunoaștere, caracterizare, exprimare, lecturmodel, demonstrații - în rezolvarea de probleme, pe baza fragmentelor - în probe de verificare

Diapozitive, diafilme, filme, montaje audio-video	<ul style="list-style-type: none"> - în demonstrații prin imagini, în expunere, descriere, explicație, conversație, povestire - în obținerea independentă, descoperirea unor operații, elemente, structuri, aplicații - în exerciții de recunoaștere, de analiză, de comparare, de creație - în rezolvări de probleme, formulări de soluții - în susținerea conversației, dezbateri, instructajul - în prezentarea, analiza de cazuri, modele, demonstrații - în probe de verificare
Folii pentru reproiector, materiale pe suport opac în epiproiecție, în proiecțiile video	<ul style="list-style-type: none"> - în susținerea observației, demonstrației - în activizarea expunerii, descrierii, explicației - în efectuarea de explicații de analiză, sinteză - în prezentarea de modele, descoperirea pe modele - în susținerea demonstrației de algoritmi - în studiul de caz, fenomene prin folii cumulative - în descoperirea independentă a soluției - în sugerarea unor tehnici de creativitate - în probe de verificare
Metode variate, simulatoare, machete	<ul style="list-style-type: none"> - în observarea independentă sau dirijată - în demonstrarea unor fenomene, relații, structuri - în exerciții de analiză, recunoaștere, comparare, generalizare, clasificare, completare, aplicare - în descoperirea inductivă, prin analogii - în susținerea conversației euristice, a problematizării, a dezbaterilor, explicației - în rezolvarea exercițiilor, problemelor specifice - în susținerea unor tehnici de creativitate - în probe de verificare
Obiecte naturale, aparate, truse, instrumente, jocuri, dispozitive, unelte, instalații	<ul style="list-style-type: none"> - în susținerea observației, descrierii, experiențelor, experimentelor, lucrărilor aplicative - în demonstrații variate, explicații - în exerciții de analiză, comparație, aplicație, de creativitate - în algoritimizare, după învățarea euristică - în descoperirea, studiul independent, rezolvarea de probleme, de proiecte - în probe de verificare

Criteriile de evaluare a utilizării mijloacelor de învățământ în procesul dezvoltării creativității în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică sînt:

- gradul de participare a formabililor: interesul pentru cunoașterea desfășurării unor procese, evenimente, formularea de întrebări, căutarea de răspunsuri cu sprijinul lor, participare în cercetare, utilizarea lor în căutarea de soluții;
- măsura în care au sprijinit operațiile de cunoaștere prin descoperire, prin analogii și comparații, au fost suport pentru analiza de caz și dezbateri, pentru rezolvarea de situații problematice, de sine stătător sau cu sprijin;
- măsura în care au stimulat interesul pentru învățare, au contribuit la înlesnirea însușirii corecte și rapide a cunoștințelor;
- măsura în care au dezvoltat abilitățile practice, au creat motivații pentru cunoaștere, au facilitat

relațiile de comunicare, de rezolvare a situațiilor în care au fost puși formabilii;

- măsura în care au contribuit la realizarea obiectivelor operaționale, a sarcinilor de învățare, la dozarea timpului, la afirmarea autoevaluării.

Pentru a preveni distorsiuni în aplicarea mijloacelor de instruire, posibilele capcane care îl urmăresc pe formator, conform D. Patrașcu și colectivului de profesori din școlile profesionale, sînt următoarele:

- fascinația instrumentului (împiedică urmărirea normală a secvențelor: reflecția asupra necesităților și obiectivelor);
- monocultura (unii formatori cad în capcana instrumentului unic, ilustrînd cunoscuta expresie: pentru cine nu are decît un ciocan, singura problemă sînt cuiele);
- perfecționismul (instrumentul unic conduce la perfecționarea instrumentului, la prevederea de variante, de diverse anexe; formabilul își ma-



nifestă ingeniozitatea lucrînd mai mult asupra aceluiași lucru);

- pierderea sensului (utilizeze instrumentului se soldează cu o exploatare săracă).

Mijloacele de învățămînt sînt indispensabile în desfășurarea activităților instructiv-educative, dar acestea necesită a fi adaptate și integrate în situații concrete de învățare. Valoarea pedagogică a *mijloacelor de învățămînt* rezultă din:

- implicațiile pe care le au asupra transmiterii și asimilării mesajelor educaționale;
- efectul pe care îl au asupra randamentului școlar;
- măsura în care funcția lor ilustrativ-demonstrativă (de a observa fenomenele și procesele biologice, de a acumula informațiile necesare elaborării unor generalizări) se întrecește cu cea operativă, concretizată în stimularea capacităților cognitiv-creative;
- modul în care sînt integrate și adaptate unor situații concrete de învățare.

MODULELE DE EDUCAȚIE TEHNOLOGICĂ ȘI APLICAREA MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Modulul *Arta culinară și sănătatea*

Profesorul poate utiliza mijloacele de învățămînt din generațiile 3 și 5, da, dacă ne referim la modul de organizare a acestui modul, atunci se pot folosi și utilaje pentru demonstrarea executării tipurilor de bucate sau chiar a operațiilor tehnologice.

Modulul *Cusutul și brodatul tradițional*

În cadrul acestui modul, putem să utilizăm mijloacele de învățămînt din toate cele 5 generații (pentru generație 1, ne putem referi la motivele lucrărilor de muzeu, de biserică; celelalte generații de mijloace sînt utilizate în corespundere cu tematica cuprinsă în curriculumul la *Educația tehnologică*).

Modulul *Tricotarea*

La acest mod, mijloacele de învățămînt utilizate sunt aproximativ aceleași ca și la modulul *Cusutul și brodatul tradițional*, doar că în loc de acul de cusut se folosesc andrele. În cadrul acestui modul, ca utilaje demonstrative pot fi utilizate: modele executate, planșe demonstrative ce fac parte din generațiile 3 și 4.

Modulul *Tehnologii vestimentare*

Pe parcursul realizării acestui mod, se pot utiliza utilajele din atelier: mașină de cusut; masă de călcat; manechine; foarfeca, rigla etc.

Modulul *Prelucrarea artistică a materialelor (Croșetarea)*

În cadrul acestui modul, putem utiliza mijloacele de învățămînt în generațiile 3,4,5.

Modulul *Cariera profesională*

În cadrul predării acestui modul sînt utilizate mijloacele didactice din cadrul generațiile 3, 4, 5.

Concluzie. Folosirea mijloacelor de învățămînt pentru dezvoltarea creativității cu aplicarea sarcinilor creative în cadrul formării inițiale a profesorilor de educație tehnologică se poate încununa de succes dacă se cunosc și se utilizează reperele conceptuale și aplicative privind utilizarea acestora.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 2001.
2. Patrașcu, D.; Rotaru, T., *Cultura managerială a profesorului. Teorie și metodologie*, Ch., 2005.
3. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, Buc., Ed. Polirom, 2006.
4. Crudu, V.; Patrașcu, D., *Calitatea învățămîntului în instituțiile preuniversitare. Management. Tehnologii. Metodologii. Evaluare*, Ch., Ed. Gunivas, 2007.
5. Callo T.; Ghicov A., *Elementele transdisciplinare în predare. Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățămîntul preuniversitar*, Ch., Ed. Știința 2007.
6. Ionescu, M.; Preda, V., *Îndrumar pentru folosirea mijloacelor tehnice de instruire*, Universitatea Cluj-Napoca, 1983.
7. Cristea, S., *Pedagogia generală. Managementul educației*, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1996.
8. Muchielli R., *Metode active în pedagogia adulților*, Buc., Ed. Didactică și Pedagogică, 1982.

Recenzenți:

dr., conf. univ. Lidia STUPACENCO,
dr.hab., prof. univ. Dumitru PATRAȘCU



Turie DONȚU

Liceul Teoretic Liviu Deleanu, mun. Chișinău

Societatea contemporană are nevoie, mai mult ca oricând, de oameni armonios dezvoltați, cu o gamă variată de calități intelectuale, morale, profesionale, estetice, fizice, care să se poate adapta ușor și fără rezerve la permanentele schimbări.

Omul începutului de mileniu trebuie să fie cât mai flexibil și creativ, ingenios și autonom, pentru a se acomoda la condițiile și cerințele de activitate redefinite de avalanșa tehnologiilor avansate. Totodată, trăim într-o lume a pluralismului cultural, concepție lansată și susținută de multiple organisme internaționale, care constituie un suport acțional în multe state democratice din lume. Nu în zadar se pune accent pe comunicarea interculturală.

Educația interculturală vizează o abordare pedagogică a diferențelor culturale, ea constituie o strategie prin care se iau în considerație specificitățile spirituale sau de alt gen, evitându-se, pe cât posibil, riscurile ce decurg din schimburile inegale dintre culturi și, mai grav, din tendințele de superficializare a culturilor.

Educația interculturală în școală conduce, în mod firesc, la identificarea unor răspunsuri la mai multe întrebări esențiale: cum percepe profesorul diferența culturală, cum își adaptează stilul comunicativ la profilul cultural al elevului, care sînt pericolele folosirii în educație a unor stereotipuri de categorisire a alterității, ce posibilități are profesorul de a înțelege și a valorifica potențialele culturale diferite ale elevilor, care este aportul profesorului, al elevilor și al părinților la dezamorsarea unor tensiuni interculturale etc. Dacă vrem să construim o lume autentică, n-avem decît o singură alternativă: să trecem de la o logică *mono* la o logică a lui *inter* (Micheline Rey).

În învățămînt, culturile se cer a fi studiate într-o manieră comparativă și, în același timp, complementară. Trebuie identificate acele filtre culturale, prin care membrii unor comunități diferite înțeleg și semnifică realitatea, prin alternarea sondărilor și a explorărilor cîmpului cultural.

Pluralismul cultural vine cu ipoteza că etniile au un

Curriculumul modern – proiecție a educației interculturale

stil unic de învățare și că programa analitică din școli, precum și curriculumul educațional în ansamblu ar trebui revizuite pentru a veni în întîmpinarea stilului cognitiv și a profilului spiritual al elevilor ce fac parte din grupuri etnice diferite.

Curriculumul școlar și programele analitice urmează să fie structurate astfel încît să promoveze atașamentul reciproc și înțelegerea etnică. Evident, aspectele multi-/interculturale vizează în preponderență conținuturile curriculare la disciplinele cu caracter umanist (istorie, literatură, științe sociale etc.), precum și aria *arte și tehnologii* (artele plastice, educații tehnologice, coregrafie etc.), dar și curriculumul disciplinelor cu profil real (biologie, științe, fizică) necesită unele reflectări din prisma multiculturalismului.

Educația pentru înțelegere internațională și interculturală se configurează la nivelul mai multor componente, necesare a fi reflectate în conținuturile curriculumului cu caracter intercultural:

- educația civică europeană;
- educația socială;
- drepturile omului;
- formarea specialiștilor din perspectiva interacțiunii culturale;
- dezvoltarea culturală a tuturor etniilor;
- educație pentru integrare europeană;
- integrarea persoanei într-o societate multiculturală.

Proiectul *Formarea educatorilor pentru educația interculturală*, lansat de Consiliul Europei în anul 1983, precizează cîteva momente de bază ce vizează problema în discuție:

- societățile cu caracteristici pluriculturale constituie un fenomen ireversibil pozitiv, în măsura în care reușesc să creeze legături între etniile conlocuitoare;
- promovarea schimbărilor spirituale constituie o modalitate ce favorizează o mai bună cunoaștere și cooperare dintre etnii;
- prezența în școli a diferitelor etnii constituie o bogăție și un important factor doar atunci cînd sînt promovate politici educative ce încurajează deschiderea spirituală și comunicarea reciprocă;
- cadrele didactice trebuie să beneficieze de pregătire interculturală atentă la valorile diversității și la specificitate.

Așadar, privitor la formarea continuă necesară conștientizării aplicării noilor modificări ale curriculumului cu caracter intercultural, se recomandă unele acțiuni concrete:

- conștientizarea de către profesori a diferitelor ipostaze și expresii culturale;
- identificarea atitudinilor etnocentriste și a stereotipurilor, precum și combaterea acestora;
- responsabilizarea educatorilor în legătură cu formarea la copii a abilității de acceptare, de bună conviețuire cu exponenții altor culturi;
- înțelegerea cauzelor și a consecințelor economice, sociale și politice ale fenomenului migraționist etc.

Curriculumul intercultural trebuie să vizeze conținuturi caracteristice unei școli multiculturale, care ar urmări formarea unei atitudini și a unui comportament intercultural – forme de răspuns la pluralismul cultural cu virtuți integrative incontestabile. Școala, acceptând principii ca toleranța, respectul reciproc, egalitatea ori complementaritatea valorică a culturilor etc., va fructifica diferențele culturale și valorile spirituale locale, dar și le va racorda, simultan, la valorile umanității. Aceasta presupune pregătirea elevului pentru receptarea valorilor generale, integrative, pentru pătrunderea în orizontul tot mai larg și mai nuanțat al culturii mondiale. Integrarea curriculară trebuie înțeleasă ca un proces multidimensional. El se extinde dincolo de planul cultural, atingând dimensiuni sociale și politice. Deci caracterul etnocultural al conținuturilor curriculare nu vizează nici uniformizarea, dar nici delimitarea intenționată a specificităților etnice.

Scopurile conținuturilor vizate într-un curriculum intercultural ar fi:

- cunoașterea de către fiecare grup/membru etnic a propriilor valori;
- familiarizarea grupului/membrului etnic cu principalele elemente ale culturii altor etnii, înțelegerea și respectarea acestora;
- facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe, atitudini necesare desfășurării activităților în cadrul profesiei alocate, dar și în conturarea culturii generale într-o societate multietnică;
- reducerea discriminării și segregării, în școli și în societate, a membrilor unor grupuri etnice;
- dezvoltarea competențelor multiculturale.

Alături de conceptul de educație interculturală, inclus în curriculum, mai trebuie invocată și concepția educației globale, care are drept scop clarificarea atitudinilor față de alte națiuni, precum și restructurarea percepțiilor față de aceste probleme.

Obiectivele ce-ar reflecta conținuturile curriculare trebuie să precizeze tipurile de schimbări propuse în vederea realizării educației interculturale. Așadar, ele prezintă descrierea anticipată a rezultatelor pe care le așteptăm după parcurgerea activității concrete de predare-învățare-evaluare. Rolul lor trebuie să rămână unul primordial pe tot parcursul procesului didactic, fapt determinat de principalele funcții ce le realizează:

- **funcția de anticipare a rezultatelor**, care presupune proiectarea comportamentului celui educat;
- **funcția de organizare și reglare**, care presupune conjugarea obiectivelor cu conținuturile școlare și determinarea metodelor, mijloacelor, formelor de construire a demersului didactic;
- **funcția de evaluare**, presupune aprecierea îndeplinirii obiectivelor educaționale.

În era informației conținuturile curriculare trebuie înlocuite pentru a racorda realitatea școlii la noile realități sociale, în scopul prevenirii unor erori cu efecte extrem de grave pe plan social. Individul noii societăți are o evoluție fundamental diferită de cea avută în vedere de vechile paradigme ale educației: acest aspect impune schimbarea modului în care școala își organizează activitatea.

Principalele puncte de reper ale cirricula etnoculturale trebuie să vizeze aspecte politice, ideologice, religioase, etice, estetice, istorice, epistemologice, tehnice, economice.

Structura semiotică a curriculumului intercultural este determinată de principii metodologice, ideologice și contextuale, integrarea dimensiunii estetice și etice fiind marcată de preocupări formale și informale.

În concluzie, opinăm că toți avem ca sarcină formarea persoanelor capabile să utilizeze un vast fond de informații, să se adapteze flexibil la noi medii și condiții, să lucreze în mod efectiv în echipă, să aibă o atitudine empatică față de alte grupuri și culturi și să rezoneze în mod responsabil la noile provocări și influențe distructive. De aici și necesitatea sporită a conștientizării unui curriculum constituit pe fundamente interculturale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaz, N., *Curriculum de liceu*; Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare, Ch., Ed. Cartier, 2001.
2. *Curriculum național; Ghid metodologic de implementare*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2000.
3. Dasen P.; Rey M., *Educația interculturală. Experiințe, politici, strategii*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
4. Minder, M., *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare*, Ch., Ed. Cartier, 1999.



Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”



OPEN SOCIETY INSTITUTE

EDUCAȚIE DE GEN*



Dana **TERZI**

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Educația de gen în familie: o investiție „strategică” pentru fericirea copilului sau o „durere de cap” în plus pentru părinți?

Am scris acest material cu gândul la oamenii care profesază cea mai fascinantă și mai solicitantă meserie din lume – cea de părinte, din convingerea autentică

că există o penurie inacceptabilă de interes și motivație pentru „educarea” părinților. Și nu pentru că aceștia ar fi răi, monstruoși sau proști. Ci pentru că sistemul de învățămînt de la noi ne învață de toate, dar mai puțin... să fim cetățeni, parteneri de cuplu, părinți, colegi de serviciu, vecini etc. Și oricît de bine intenționați am fi, facem greșeli: multe, frecvente și, uneori, ireversibile. Dar nu asta ar fi cel mai grav, ci faptul că nu ne învățăm lecția și nu înțelegem că nu sîntem la repetiție. Noi chiar ne trăim viața.

*Sper că după chibzuirea asupra rîndurilor ce urmează să existe mai puțini părinți care să oșteze culpabilizați: „Dacă aș fi știut...”. Nu îndemn să vă „amputați” stilul părintesc pe care îl aveți, ci doar să extindeți perspectiva demersului educațional din sînul propriei familii. La fel, să gîndiți dincolo de cuvintele înșiruite, să vă întoarceți cu fața la familia dvs. Să vă întrebați ce planuri aveți pentru copiii dvs., cum vi-i imaginați peste **n** ani, cum ați vrut să fie și cum sînt, ce se întîmplă cu ei în lungul drum spre maturitate, cum se poziționează în raport cu alții și cît de confortabil se simt în propria piele? Întrebați-vă dacă ați avea posibilitatea să reveniți în trecut, la ziua cînd ați adus pe lume copilul, ce ați fi vrut să fie altfel, cum ați fi ales să vă comportați într-un anume moment, ce ați fi spus sau ce nu ați fi spus în anume situații? Dacă aveți curajul să mergeți în profunzimi, precum și gîtința interioară, convingerea și motivația că ați putea îmbunătăți ceva, nu ezitați să o faceți chiar din acest moment. În fiecare dimineață viața ne oferă șansa să fim altfel, să spunem altceva, să facem altcumva. De noi depinde ce alegem.*

Nu am cunoscut pînă acum părinți care să dorească nefericirea propriului copil, dar am cunoscut nepermis de mulți copii chinuți de propriii părinți, am cunoscut adulți care nu se pot recupera după „educația” de acasă și continuă să fie bîntuși de „stafile” părintești. Nu cunosc adulți care să-și propună să educe misogini, homofobi, criminali, prostituate și dezadaptați. Cu toate astea, lumea e plină de asemenea caricaturi umane și de oameni nefericiți (cu statut de femeie, mamă, soră, fiică/ bărbat, tată, frate, fiu...).

Nu am cunoscut părinți care să nu-și dorească împlinirea personală și profesională a copilului lor, să nu viseze ca acesta să fie eficient, performant și fericit. De altfel, tot ce fac ei (muncă pînă la epuizare, deplasări frecvente, critici și reguli impuse copilului etc.) se focusează exclusiv pe „spre binele copilului”, chiar dacă acest „bine” nu a fost validat de însuși copilul! Paradoxal!?

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare și cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

Voi împărtăși gânduri care poate vă bîntuie și pe dvs., dar rămîn nespuse din jenă. Voi elucida lucruri atît de „obișnuite” încît au devenit triviale. Voi oferi cîteva informații din domeniul de referință, curiozități și descoperiri ale cercetărilor contemporane privind educația în familie, lecții învățate din experiența profesională și personală, precum și anumite supoziții pe care le am cu privire la educația de gen în familie, în calitatea mea de femeie, parteneră de cuplu, mamă, fiică, soră, psihologă, psihoterapeută de cuplu în formare și militantă pentru consolidarea egalității de gen în Moldova.

Vreau să vă îndemn să vă păstrați mintea deschisă, citind ceea ce urmează, să fiți curioși și să vedeți și o altă abordare a educației părintești, să-i găsiți atu-urile, poate și lacunele, să gîndiți critic, să alegeți ce puteți încerca să aplicați, să recunoașteți ce ați făcut diferit pînă acum și ce rămîne să optimizați. Lăsați la o parte convențiile sociale și contextul general, orientați-vă spre familia dvs., copilul/ copiii și partenerul/partenera de cuplu.

Educația de gen nu este una care face pledoarie pentru „omogenizarea” celor două sexe și nu înseamnă nici negarea apartenenței de gen. Educația sensibilă la paradigma de gen nu revendică „uniformizarea” fetelor cu băieții sau viceversa. Dimpotrivă, înseamnă oportunități egale pentru cele două categorii de gen în plan educațional, acces egal la resurse umane și materiale pentru toți și oferirea fiecăruia a libertății în a-și dezvolta potențialul, prin absolvirea de povara stereotipizării și abordărilor dihotomice. Sintem diferiți și în aceste diferențe rezidă farmecul relațiilor umane. Prin renunțare la calvarul asumat al pribegiilor din perioadele patriarhale și cele de tranziție să ajungem să valorizăm diferențele dintre noi, pentru că anume ele determină interesul și motivația reciproc împărtășite de cele două sexe, parteneriatul și competiția care asigură dezvoltarea continuă a celor două categorii de gen.

Perspectiva de gen este fundamentală în educația familială: ideile noastre, atitudinile și valorile, experiențele și convingerile cu privire la „gen” afectează semnificativ oportunitățile copiilor de dezvoltare și învățare, iar mediul familial este cel mai important în constituirea valorilor de gen ale copiilor, avînd și cea mai mare influență asupra formării lor, ca fată sau băiat și, ulterior, ca femeie sau bărbat. Procesele complexe de autopercepție (felul în care copilul se percepe pe sine) și heteropercepție (felul în care percepe alți copii și adulții) sînt fundamentale pentru formarea personalității copilului și relaționarea acestuia cu cei din jur. Copilăria timpurie este perioada crucială în achiziționarea identității de gen: categoria de gen cu care se identifică copilul. Identitatea de gen poate fi diferită de sexul individului, care denotă exclusiv caracteristicile biologice ale acestuia.

ROLURI ȘI MODELE DE GEN

Copilul mic învață de la adulți ce înseamnă să fii femeie și bărbat. Cel mai frecvent, prin imitare. Dacă aveți copii pînă spre vîrsta de 8-9 ani și sînteți curioși să știți ce ați „sădit” deja în sufletul și mintea lor, puteți „culege roada” prin a urmări atent jocurile de rol pe care le au, atitudinile pentru jucării (în special cînd le însuflețesc) și comunicarea cu semenii de același sex și de sex opus.

Veți avea multe surprize, plăcute și mai puțin plăcute. Și noi, ca părinți, am avut și mai urmează să avem! Rolurile de gen pe care noi, ca părinți și parteneri de cuplu, le avem și le jucăm în cadrul familiei se reflectă ca într-o oglindă în copiii noștri. Fie că acceptăm tacit și fără supărare ceea ce părinții noștri ne-au impus ca „normalitate” (iar societatea a întărit și reconfirmat), fie că ne conformăm scrișnind din dinți și frustrați, dar, neștiind cum să schimbăm macazul, continuăm să fim ceea ce nu simțim a fi: femei și bărbați creați după calapodul stabilit nu-știu-cînd-și-nu-știu-de-către-cine. Dar și aici, ca în oricare alt moment decisiv, alegerea o facem noi. Chiar dacă „sistemul” (*grosso modo* vorbind) și societatea sînt cum sînt și credem că sîntem prea mărunți ca să putem interveni la aceste niveluri, avem multă libertate de decizie și alegere acasă, în relația de cuplu, în relația cu copiii, în relația cu părinții îmbătrîniți.

Modelele de gen sînt tiparele în care părinții se ambiționează să-și cadreze odrasla, fie prin „gonflarea” acestuia, fie prin „ciopîrtire”. Dar ce mai contează procedeele cînd „beneficiul” e atît de mare: a fi în rînd cu lumea! Cu cît copilul e mai mic, cu atît e mai riscant. El sau ea nu are încă discernămînt în a judeca lucrurile pe care le vede și le aude, atît de multe și diferite, cu mesaje deseori contradictorii. Părinții sînt atunci „măsură tuturor lucrurilor”, vorba filozofului, barometrul pentru tot și toți. Vă imaginați acum ce grea e povara parentalității?

Pregătiți răspunsuri convingătoare și, pe cît se poate, non-sexiste pentru întrebările neașteptate ale copiilor legate de rolurile de gen ale femeilor și ale bărbaților. Încercați să va clarificați mai întîi dvs. înșivă: care este părerea dvs. despre egalitatea de gen, ce valori de gen aveți dvs. și celălalt părinte al copilului, care este demersul educațional în raport cu identitatea de gen și egalitatea între sexe. Pentru că veți avea sau ați avut deja, probabil, o sumedenie de întrebări cu referire la aceste probleme. Îmi amintesc lipsa mea de replică promptă la întrebarea aproape retorică a fetiței mele de nici 4 ani din timpul primei campanii electorale, cînd urmărea dezbaterile televizate ale candidaților: „Doar și femeile sînt deștepte. De ce nu vin și

ele la emisiuni, să spună și ele ce cred, să răspundă la întrebări ca domnii ăștia...”. Nu era nici corect și nici indicat să-i explice care sînt regulile jocului în activitatea politică, dar trebuie să recunosc că m-a prins cu „tema” nefăcută. Cum să-i zici „pre limba ei”, a unui copil mic, că în Moldova femeile sînt încă nedreptățite (și) la acest capitol? Nu știu cît de convingătoare am fost în explicația mea întortocheată, dar cu certitudine non-sexistă... Barem atît.

REALITĂȚI DE GEN AUTOHTONE

Socializarea de gen în familie

Aflînd sexul copilului înainte de nașterea acestuia, viitorii părinți comunică cu fătul în intenția de a-l familiariza cu vocile lor. Și o fac, ați ghicit, în mod diferit! Mama, tatăl sau ambii au tendința să-și înăsprească vocea, să utilizeze apelative „tari” și adjective specifice atunci cînd e vorba de băiat (de ex., „Hei, voinicule, bună dimineața!”) și tonalități „moi”, vorbe „dulci” și drăgălășenii atunci cînd se adresează unei fetițe (de ex., „Prințesă scumpă, te-ai trezit deja?”). Dacă bebelușul-băiat ia o poziție care o incomodează pe mama, aceasta (sau tatăl) atinge burtica zicînd: „Hei, fotbalistule, nu mai lovi atît!”. Cînd aceleași senzații de incomoditate se datorează mișcărilor „elegante” ale bebelușei, mama (sau tatăl) atinge încet burtica, printr-o mîngîiere, și i se adresează cu drag: „Dulceața mamei, schimbă-ți, te rog, poziția că o doare puțin pe mami”. La nașterea copilului, prima frază rostită de medici fericiților părinți este: „Aveți o fată!” sau „Aveți un băiat!”. Astfel, pornind de aici, diferența de gen rămîne a fi pe tot parcursul vieții singura diferență care contează! Aducîndu-și nou-născutul acasă, părinții „ajută” anturajul să-i cunoască sexul prin intermediul cromaticii hainelor și a altor rechizite necesare („albastru pentru băieți!”, „roz pentru fete!”) și a amenajărilor interioare (tapet cu mașinuțe și rachete pentru odaia băiatului; floricele cu fluturași și prințese pentru cea a fetei!). Și asta nu e totul: „spectacolul” diferențelor abia începe!

Părinții continuă să acorde o mai mare atenție vestimentației fetițelor și perseverează în achiziționarea armamentelor și a echipamentelor sportive pentru băieți! Este adevărat că peste cîțiva ani, aceiași părinți sînt supărați pe neglijența în vestimentație a feciorului („Uită-te cum arăți, nu ai grijă de tine!”) și de-a dreptul revoltați de conduitele mai agresive ale acestuia! Mama implică fata la gătitul și servirea mîncării, timp în care tatăl joacă șah cu băiatul! Tatăl își ia băiatul la pescuit, pe cînd mama merge la cumpărături cu fata! Chit că peste ani, aceiași părinți sau partenera de cuplu a băiatului, proaspăt căsătorit, îi reproșează prea dese escape „la pescuit” sau/și „la o bere cu băieții”, iar fiicei – obsesia pentru shopping! Simții legătura? Derutant, nu?

Atunci cînd feciorul se lovește și se plînge de durere (pentru că îl doare), părinții (mai ales tații) îl opresc din „smiorcăială” cu omniprezentul argument „Doar nu ești fetiță!?”. Cînd aceeași durere o are fiica, părinții o consolează, îi „oblojesc” rana cu pupici etc. Sună firesc, nu? După mine, paradoxal... Fetițele nu sînt de porțelan, la fel cum nici băieții nu sînt din fier forjat. V-ați gîndit vreodată că astfel se poate explica lipsa de preocupare pentru propria stare de sănătate a bărbaților adulți, ignorarea simptomelor și adresarea la medic cînd deja multe nu mai pot fi îmbunătățite? Datele statistice sînt triste: incidența morbidității de tumori maligne este mai mare la bărbați decît la femei, de asemenea și incidența îmbolnăvirilor cu afecțiuni ale aparatelor respirator și digestiv.

Atunci cînd băiețelul dvs. de numai 3 ani vine acasă supărat și jignit de un coleg de joacă și încearcă să vi se „plîngă” de necazul lui, nu-i așa că vă surprindeți întreprîndu-l cu imbatibilul argument: „Ești băiat! Liniștește-te!”. La fel îi spuneți și atunci cînd are un eșec (la școală sau pe terenul de joacă), atît că mai adaugați: „Trebuie să lupți! Adevărații bărbați nu pierd niciodată!”. Știați că în Moldova, în anii 2006-2007, peste 85% din totalul sinuciderilor au fost înregistrate în rîndul bărbaților? Psihologii consideră că acestea sînt cauzate, în mare parte, de gestionarea proastă a eșecurilor și a lipsei strategiilor de adaptare la stres.

Dacă feciorul se comportă mai agresiv cu colegi de joacă, animale, obiecte etc., (mai ales) tații sînt tentați să-i „laude” isprăvile („Ai fost foarte puternic”, „Ești curajos!”), „Cum ai reușit să scoți bateria de aici? Hm...”). Știați că anual în Moldova mai mulți bărbați decît femei sînt omorîți de semenii lor? Iar comportamentul „curajos” al băiatului, adulat de părinți în copilărie (și astfel, încurajat), poate constitui baza comportamentelor mai riscante din maturitate. Astfel, aceleași date statistice arată o incidență mai mare a deceselor în rîndul bărbaților cauzate de accidente, intoxicații și traume, precum și o morbiditate mai mare a bărbaților prin gonoree, sifilis și dereglări alcoolice.

Dacă însă fiica se comportă mai agresiv, părinții o admonestează crunt și dezaprobă înverșunat „apucăturile băiețești” ale acesteia („Ești fetiță, cum îți permiți așa ceva?!”). Cînd feciorul își asumă rolul de conducător, într-un loc public de joacă sau într-un grup de copii, mamele (bunicii) zîmbesc triumfător și îl urmăresc curioși să vadă cum va gestiona situațiile apărute, iar acasă povestesc admirativ (de regulă, în prezența copilului/copiilor) iscusința odorului. Nu e nimic de condamnat aici (poate aș interveni un pic, dar mă abțin). Decît că... în aceleași condiții, dacă acest comportament ar fi fost al fiicei, retorica părinților ar fi completamente alta (de ex., „Nu e frumos ca o fetiță să ordoneze copiilor/ băieților!”, „Fii cuminte și

așteaptă să stabilească altcineva regulile jocului!”). Și ne mai miră procentul mic al femeilor în Parlament și Guvern, în funcții de primar sau manageri de instituții, dacă „din fașă” li se cam taie cheful fetelor să conducă, să-și spună punctul de vedere?! Și asta nu o face (încă) „sistemul”, ci mediul familial, care se presupune că are misiunea morală să ofere copiilor oportunități pentru a-și dezvolta propriul potențial (și nu „potențialul feminin”, clișeu limitativ, perpetuat cu perseverență inclusiv de propriii părinți!).

Socializarea de gen în sistemul de învățământ

Intrarea copiilor în sistemul educațional – ciclul preșcolar și școlar – și maratonul activităților școlare și extrașcolare oferă multiple curiozități de gen. Astfel, la grădinițe, „ajutoarele” educatoarei și ale dădacei, pentru ordonarea jucăriilor și a veselei, servirea mesei etc., sînt exclusiv fetițele. Băieții, între timp, sînt antrenați în treburi „serioase”: ordonarea mobilierului, de ex. (deși ca putere fizică la această vîrstă nu există diferențe semnificative între fetițe și băieți. Dar ce mai contează, cînd „puterea” tradiției e atît de mare!). Tot aici există un fel de reguli nescrise, dar atît de des exprimate verbal (deopotrivă de copii și de personal) cu privire la jucăriile „pentru fete” și cele „pentru băieți”. Deseori, copiii crescûți de părinți sensibili pentru problematica de gen (care nu au făcut delimitări nete cu privire la acest aspect) sînt de-a dreptul nedumeriți de această separare (pînă și) a lumilor ludice. Mai mult decît atît, jocurile de rol, în care doar fetele „au sarcina” de a legăna bebelușii și de a găti mîncare pentru „tatăl care vine obosit de la serviciu”, derutează și mai tare copiii crescûți în familii cu viziuni egalitare privind distribuirea muncilor casnice și în cele în care ambii soți sînt „căștigătorii pînii”.

Dacă vă regăsiți în cele descrise, mă bucur enorm pentru familia pe care ați reușit să o consolidați! Important este la această etapă și în cele ce urmează să nu ezitați să discutați cu copilul, atunci cînd simțiți că este contrariat de cele două realități de gen distincte: cea din familia sa și cea de „afară” (grădiniță, școală, vecini, stradă etc.).

Școala continuă să facă diferențe, nu însă dintre cele mai oneste, în raport cu cele două categorii de gen: fete și băieți. Pornind de la grija pentru flori și culminînd cu științele umaniste – pentru fete și de la cîrnatul apei (a se citi alergatul după minge pe teren) și pînă la științele exacte – pentru băieți, școala discriminează și limitează! Cercetările în domeniul modelelor de gen din învățămîntul autohton (evaluarea curricula școlare, a manualelor (conținuturi și poze/imagini) și a relațiilor profesori-elevi) scot în evidență faptul că stereotipurile de gen sînt perpetuate, iar educație de gen nu se prea face. În cazurile fericite cînd profesorii sînt deschiși pentru tematica respectivă, ei nu-și pot întări poziția

prin intermediul manualelor școlare. Pentru că femeii nu prea găsim (nici la științe, nici în istorii; mai apar prin literaturi, dar nu se compară cu titanii). Răsu-plîns sînt și imaginile și textele din manualele din ciclul primar: geamurile sînt sparte musai de băieți (tot în raport cu ei se ilustrează și verbele mai instrumentale și adjectivele mai „tari”), iar fetițele în mod obligatoriu sînt cu păpușa în brațe, numără flori sau pregătesc masa cu mama (de asemenea, tot cu referire la fete sînt și adjectivele mai „frumoase”, precum și verbele mai „domestice”). Nici pasiunile și talentele copiilor nu prea mai contează: șahul, sportul, luptele – pentru băieți; desenul, dansul și limbile străine – pentru fetițe! Și cui îi pasă că fiica dvs. chiar e bună la matematici, nu are simțul ritmului sau vrea să meargă la karate!? Și că feciorul are propensiune pentru învățarea limbilor străine, urăște fotbalul sau desenează foarte frumos!? Noi urmăm „trendul” – tendința dictată de „realitățile” timpului, ne gîndim la viitorul copilului, vrem ceea ce e mai bine pentru el, că noi, părinții lui/ai ei, știm mai bine! Sună cvasi-normal, nu? După mine, dimpotrivă...

Mai tîrziu, adolescenții încep să se „caute” din punct de vedere profesional și aici intervențiile părinților, (prin mesaje voalate sau directe, prin condiționări sau rugăminți) ilustrează cel mai bine toată teroarea stereotipurilor: contabilitate, limbi străine, pedagogie – pentru fiice; studii juridice, economice, politice – pentru feciori! Dacă ar ști părinții că asta e răscrucea de la care pornesc și diferențele ulterioare în veniturile copiilor lor (în Moldova, salariul mediu al femeilor constituie aproximativ 72% din salariul unui bărbat). Și dacă ar mai ști părinții că majoritatea adulților nesatisfăcuți în plan profesional consideră că vina pentru aceasta o poartă părinții, care nu le-au permis să urmeze facultatea care și-au dorit-o...

Socializarea de gen (despre care am relatat mai sus) este procesul prin care copilul achiziționează valori și norme de gen indispensabile vieții sociale din perioada maturității. Primul și principalul agent de socializare de gen a copilului este instituția familiei. Părinții, în mod constant și, de regulă, fără a chibzui mult asupra acestui lucru, încurajează sau descurajează anumite comportamente și atitudini ale copilului (specifice sau nespecifice unui anumit gen). Discuțînd cu copiii și comunicîndu-le, în general, opiniile despre ceea ce consideră că este “potrivit” sau nu pentru un băiat sau o fată, părinții utilizează un anumit limbaj, specific culturii în care trăiesc și, mai important, prestabilit diferențiat pentru cele două categorii de sexe. Socializarea de gen a copilului prin limbaj poate constitui subiectul unei lucrări aparte. Ceea ce însă puteți face dvs., fiind, probabil, cel mai simplu exercițiu întru promovarea egalității, este să începeți să utilizați substantive care desemnează profesii la feminin, chiar și pentru meseriile în care tradițional sînt

antrenați preponderent bărbații. Folosiți pentru început formele mai uzitate, precum *educatoare*, *directoare*, *șefă*. Și dacă simțiți că aveți deschiderea în înțelegerea necesității acestor utilizări, continuați cu substantive mai “riscante”: *deputată*, *doctoră*, *terapeută* etc. Veți constata cu surprindere că propriii copii, nepoluati încă de stereotipie și convenționalisme sociale, sînt mai emancipați din punct de vedere lingvistic decît dvs. Ceea ce pentru dvs. sună impropriu, pentru ei va fi firescul. Să vedeți cîte găselnice lingvistice am auzit de la fetițele mele! Începînd cu *dna aviatoare*, trecînd în fugă peste *dna șoferă drăguță*, *dna medica noastră preferată* și *dl de serviciu sau dl dădac* (sic!), ele continuă să mă uimească prin creativitate și sensibilitatea de gen apărută parcă din senin, parcă aveau cuvintele în minte dintotdeauna și doar au așteptat momentul să le pronunțe, cu ingenuitatea specifică vîrstei. Dacă vi se pare că ceea ce veți spune va suna fals, mai bine renunțați. Mai bine tăcere, decît ezitare în voce. Vă îndemn, cel puțin, să vă asigurați că nu folosiți un limbaj sexist și discriminator atunci cînd dialogați cu copilul dvs., indiferent care sînt subiectele de discuție (“fete sau băieți”, “albi sau de culoare”, “frumoși sau urîți” etc.). Cel mai probabil, nici nu realizați acest lucru. Vă asigur însă că dacă prin limbajul utilizat dezavantajați băieții sau fetele, bărbații sau femeile, o etnie sau alta...ați și gafat deja. La fel de periculoase sînt generalizările și etichetările. Aveți grijă să fiți la maximum concreți atunci cînd discutați despre fenomene sau oameni. Particularizați mesajele, tratați-i pe cei din jur și, mai ales, pe copilul dvs. exact așa cum vreți să fiți considerat și dvs. – prin unicitate. Cînd surprindeți copilul că are tendința să ridiculizeze persoane, folosind clișee preluate din stradă sau din mass-media, sau să catalogheze conduitele celorlalți, opriți-l și puneți-i astfel de întrebări încît el/ea să ajungă să elucideze situația în mod independent. Îi faceți un mare serviciu prin asemenea exercițiu: îl învățați un lucru important – să gîndească critic, să fie specific și să particularizeze; să surprindă esențialul dincolo de aparențe, să nu admită înrădăcinarea chingilor ancestrale care să-i îngusteze convingerile.

Socializarea de gen și mass-media

Un rol aparte în socializarea de gen revin mijloacelor de informare în masă, care este un subiect cu multiple implicații și necesită abordat separat. Aș vrea doar să accentuez cîteva momente importante. Nu lăsați nimic din ce a văzut și auzit copilul dvs. în mass-media fără discuții și analize ulterioare. Poate fi tîrziu să reveniți “altă dată”, mai ales în cazurile cînd este evident că ceea ce tocmai a văzut sau a auzit l-a derutat și nu se descurcă singur cu asimilarea sau rejectarea mesajului respectiv. Bineînțeles că în copilăria timpurie este recomandabil să reduceți la maximum timpul pe care copilul îl petrece

“cu televizorul” (recomandare la fel de valabilă și pentru perioada adolescenței, dar de această dată partenerul de temut este Internetul). Figurile masculine și feminine difuzate și promovate în media sînt de departe modele de urmat în cazul cînd doriți să realizați o educație inclusivă din perspectiva de gen. La fel de tendențioase sînt și mesajele spoturilor de publicitate. Dacă nu au o altă perspectivă asupra lucrurilor (pe care numai dvs. le-o puteți oferi, ca surse credibile), copiii chiar ajung să creadă că mamele pot obține calitate de “super-mame” doar cînd se preocupă de detergenți, WC și spălat-călcăt-găt, iar tații sînt “cu treabă”, mai tot timpul în deplasare, “discuțînd afaceri sau politică”, eventual, la telefon sau “la o bere, cu băieții!”.

Relatările de mai sus nu sînt invenții, ci povestiri adevărate, care formează realitatea noastră, dar care nu mai e cazul să o păstrăm așa. Duritatea unor afirmații a fost intenționată: am scos voalul „halucinogen” (alcătuit din convenționalitate, grijă și dragoste părintească), ca să se dezvolte procesul pur al socializării de gen prin care trec copiii noștri – acasă și în instituții – în traseul lor de a deveni femei sau bărbați.

INCURSIUNI DE GEN ALE EDUCAȚIEI PĂRINTEȘTI: ÎNTRE TEORII ȘI REALITĂȚI

Dincolo de multiplele argumente ce țin de justițe sociale, oportunități egale și realizarea plenară a potențialului fiecărui individ uman, voi încerca în cele ce urmează să vă conving de eficiența abordării egalitare a copiilor și necesitatea educației de gen în familie, printr-un travaliu neordinar: aspecte teoretice și empirice, ipoteze și supoziții. Acum cîteva decenii, Sandra Bem a lansat o teorie cel puțin neobișnuită pentru acea vreme – *teoria schemei de gen* (schemele cognitive făceau parte de ceva timp din apanajul cercetătorilor și psihologilor), care consta din combinarea perspectivei sociale (comportamentale) și a celei cognitive cu privire la socializarea de gen a copiilor. Cadru de gen, utilizat de militanții primei abordări, este alcătuit din:

- întăririle pe care le primește copilul pentru experiențele (comportamente, atitudini, convingeri, etc.) de gen specifice, prin acceptare, încurajare și recompensă, în primul rînd din partea părinților, și
- eliminarea experiențelor de gen nespecifice, prin respingere, descurajare și pedeapsă.

Misiunea părinților în cadrul acestei abordări, în opinia mea, ar fi să-și ajute copiii să înțeleagă comportamentele stereotipizate pe care le văd în jurul lor și să se raporteze critic la acestea. Totodată, părinții ar trebui să ofere multiple modele de comportament, afectivitate și atitudini atît specifice din punctul de vedere al genului, cît și nespecifice.

Perspectiva cognitivă se axează preponderent pe

procese de internalizare și definitivare a travaliului de identificare cu o categorie de gen sau alta, realizat de copil în speță în perioada dintre 3 și 6 ani. Acestea se referă la înțelegerea conceptuală a genului, prin identificarea sexelor în baza trăsăturilor specifice (păr lung, haine viu colorate, emotivitate sporită, supușenie, grijă pentru alții etc. – pentru “localizarea” fetelor; tunsoare scurtă, haine de culori închise sau pastel, agresivitate sporită, spirit competitiv și liderism – pentru “localizarea” băieților). Sarcina părinților ar fi să-și ajute copiii să înțeleagă că sexul unei persoane nu se schimbă în timp, el este constant, indiferent de activitățile în care se implică persoana. Ba mai mult decât atât, părinții pot oferi exemple proprii sau din afara familiei, prin care să-și întărească poziția. Astfel, băiatul va ajunge să înțeleagă că, de exemplu, (chiar și) atunci când plînge, tot el este și că nu e nimic rușinos în asta. Iar fetița va crede cu adevărat că, dacă perseverează și dacă își dorește, poate ajunge cândva președintă de țară.

Nu-i așa că e uimitoarea constatarea imensității forței și influenței pe care o au părinții asupra copiilor?!

Teoria schemei de gen este o perspectivă integratoare și exhaustivă. Astfel, comportamentul, atitudinile și emoțiile individului sînt condiționate și ghidate de diverse standarde și norme socio-culturale, stereotipuri de gen cu care se familiarizează în decursul întregii sale existențe, anii fragedei copilării fiind considerați însă esențiali. Schema de gen pe care o internalizează copilul este, de fapt, o structură cognitivă formată dintr-o rețea de asociații și informații care organizează și ghidează percepția lui cu referire la *sine* și la *altul*. Este lentila prin care va percepe și analiza lumea înconjurătoare. Și, deși funcționează ca un instrument anticipator, “concluziile” finale ale copilului sînt rezultanta combinațiilor dintre informația primită și conceptele preexistente. Tot prin intermediul acestei scheme de gen, copilul își formează propriul *sine*, internalizînd “din mers” ceea ce adulții din jurul său și societatea în care crește consideră ca fiind “potrivite” pentru o categorie de sex sau alta. Simultan, copilul se raportează la această schemă de gen, comparîndu-se, evaluîndu-se cît de adecvat a fost sau este în raport cu ceea ce “trebuie” să fie un băiat sau o fată, cu atribuțiile specifice de gen, trăsăturile tipizate și expectanțele sociale pentru cele două sexe. Astfel, schema de gen devine un standard prescriptiv, un fel de ghid, iar stima de sine – ostatica acestui standard. Aici apare un factor motivațional intern care “grăbește” copilul să-și ajusteze comportamentul, atitudinile, aspirațiile etc., pentru a fi conforme cu definițiile masculinității și feminității ale culturii în care crește. Prin aceste procese complexe, miturile culturale devin profeții care se autorealizează, iar copiii noștri – indivizi sex-tipizați. Și parcă nici asta nu ar fi vestea cea mai rea, dacă nu am ști că există și alte

opțiuni pentru individul uman. Sandra Bem a încercat să evalueze (prin instrumente specifice psihodiagnosticii) clusterelor de trăsături de personalitate, afective și comportamentale, atitudini și valori și a descoperit că, în virtutea factorilor educaționali ambientali, oamenii pot fi grupați în cîteva categorii: persoane sex-tipizate, androgine și nediferențiate. Voi simplifica teoria ca să aveți beneficii practice. Procesul prin care ajungem să educăm copii sex-tipizați a fost descris succint mai sus. Sînt indivizii care în baza chestionarelor elaborate de Bem obțin scoruri net superioare la una dintre scale: *masculinitate* sau *feminitate*. Aceste persoane, bărbați sau femei, se regăsesc în proporții maxime în descrierile stereotipe pentru aceste două categorii de gen. Persoanele nediferențiate sînt acele care în evaluări obțin scoruri mici la ambele scale: *masculinitate* și *feminitate*. Sînt indivizi care nu se prea regăsesc în niciuna dintre cele două categorii de gen. De ex., un bărbat, cu un scor mic la indicele agresivității combinat cu un scor mic la indicele pasivității, dar în absența unui scor bun pentru asertivitate; această persoană ar putea fi lipsită de spiritul concurenței (atît de des întîlnit în descrierile stereotipe ale bărbaților!), iar dacă îi analizezi comportamentul sau ai date empirice suficiente, înțelegi că nici supusă sau obedientă nu o poți numi (în abordările stereotipe supușenia fiind considerată o latură feminină). Mai mult decât atât, persoana nu utilizează nici modele asertive în comunicare și conduită. În cazul dat, se poate afirma, după Bem, că acest bărbat este nediferențiat. Și cea de-a treia categorie – persoanele androgine – sînt indivizii care obțin scoruri aproximativ egale pentru ambele scale (*feminitate* și *masculinitate*), dar aceste scoruri egal de înalte sînt pentru indicii care, abstract vorbind, dacă s-ar contopi, ar rezulta alții noi, mai performanți. De pildă, folosind exemplul de mai sus: persoana androgină ar obține un scor optim pentru agresivitate (adică atît cît să-i folosească pentru supraviețuire și implicare, fără a-i deranja pe cei din jur) și un scor optim pentru pasivitate (adică atît cît să-i fie utilă în diferite contexte de viață, cînd instinctul de supraviețuire îi impune această tactică ca fiind unica soluție). Această combinație are ca rezultante comunicarea și comportamentul asertiv, considerate a fi cele mai eficiente forme de relaționare. În cercetările sale Sandra Bem a făcut corelații extrem de interesante dintre androginitatea psihică și alți parametri: eficiență relațională, competitivitate, robustețe psihică, congruență, stare subiectivă de bine, pesimism, optimism, speranță de viață, fericire, relaționare cu sexul opus, stil de viață și multe altele. Toate studiile au arătat că există corelații pozitive semnificative cu parametrii sanogeni și de eficiență, iar persoanele androgine sînt cele care au succes în viața personală și profesională, care privesc cu încredere în viitor,

știu să-și gestioneze stresul, știu să manifeste adecvat o emoție, pozitivă sau negativă, comunică eficient, sînt plăcute, au aspirații proporționate cu potențialul, vise ancorate în realitatea în care trăiesc, se declară satisfăcute de viață etc. Aceleași cercetări constată însă că există corelații semnificative negative între androginitatea psihică și parametri ca pesimismul, spiritul conflictogen, apatia, lipsa de creativitate etc.

Nu e nici un secret la mijloc. Pur și simplu, androginitatea psihică este cadrul în care individul are în utilizare multiple conduite, atitudini, valori și emoții, pe care le aplică flexibil, creativ, contextualizat și diferențiat, fără jenă, pentru că nu este „persecutat” de clișee, stereotipuri și prejudecăți cu privire la ceea ce este socialmente acceptabil și dezirabil să facă, să creadă, să simtă și să vorbească o femeie sau un bărbat. Adepții mai înverșunați ai teoriei lui Bem (în rîndurile cărora m-am înscris demult) promovează conceptul androginității psihice ca fiind un ideal al ființei umane. Sînt convinși că studiile longitudinale ulterioare vor scoate în evidență

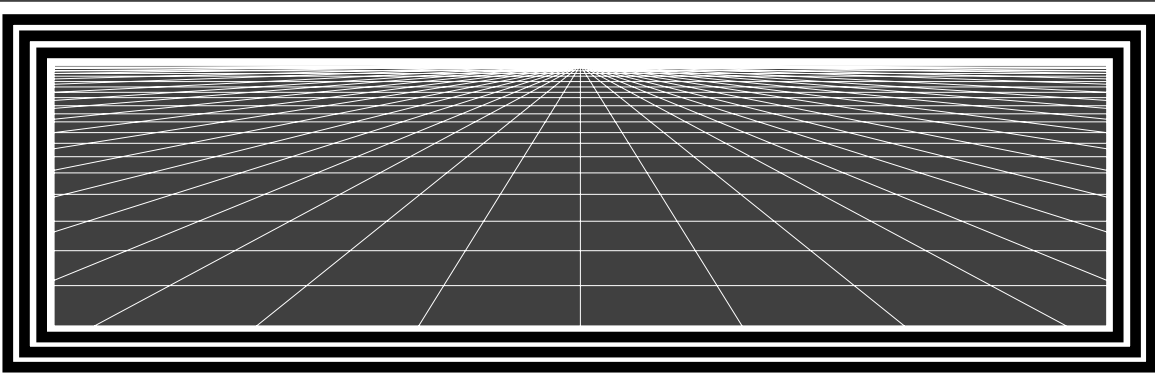
faptul că există o incidență mare între stilul integrator de educație a părinților (cu referire la gen, toleranță, diversitate etnică și culturală etc.) și gradul de androginitate psihică a copiilor crescuți în aceste familii.

Învățarea, preluarea și imitarea unor comportamente legate de paradigma de gen, a atitudinilor și convingerilor noastre, ale adulților stereotipizați, sînt procese prin care ne „condamnăm” copiii să nu-și dezvăluie potențialul, ci să urmeze calapodul dihotomic, să-și mutileze psihismul în favoarea „normalității de gen” – ambalaje comode tuturor: pentru că nu trebuie să depui eforturi în plus ca să individualizezi mesajul, ci doar să-l „specifici” în două – bărbătesc/femeiesc. Această lenie și comoditate a adulților transfigurează copiii: aceștia nu devin ceea ce pot și doresc, ci ceea ce TREBUIE. Astfel, se pun în aplicare stereotipurile de gen, aparent inofensive, dar care, exagerate și „utilizate” fără discernămint, determină prejudecăți de gen, discriminare de gen, misoginie, misandrie, frustrări și echivocuri, inegalități de gen în toate domeniile.

În cazul fericit cînd sînteți împăcat cu sine în legătură cu educația pe care i-o dați copilului dvs., cînd nu vă deranjează în nici un fel stereotipurile de gen, rohurile tradiționale de gen și valorile patriarhale ale culturii noastre sau cînd credeți că nu există inegalități de gen în societatea noastră și nu are nici un rost să alocați timp și resurse pentru această dimensiune din educație, vă rog să nu contestați “crezul” meu și să nu sabotați eforturile mele și ale multor colegi de-ai mei în procesul anevoios de promovare a drepturilor omului, a egalității și diversității.

Educați-vă copiii cum știți mai bine, oferiți-le atît cît puteți și cum puteți: iubirea necondiționată nu este o povară, dar cîntărește enorm de mult!

Scrierea acestui material a fost o experiență unică pentru mine. Mi-am permis nepermis de multe! Am lansat idei în zone minate, dar îmi asum în totalitate această aventură. Continui să cred că multe din ce li se întîmplă oamenilor în maturitate ar putea fi mai bune dacă în copilărie ar fi fost altfel. Ignoranța socială, subestimarea importanței educației de gen oferite de părinți sau sîngăcia cu care aceștia o fac, culminînd cu standardele duble pe care le are societatea contemporană pentru femei și bărbați deopotrivă, mențin și perpetuează aceste pattern-uri disfuncționale, într-un context defel prietenos și motivant. Nu acuz, nu judec și nu am nici un drept să fiu supărată. Știu însă că se poate altfel și acest “altfel” vă invit să-l descoperiți, prin reconsiderarea ipostazei de a fi părinte, prin regîndirea misiunii pe care o aveți în acest rol unic și prin restabilirea demersurilor educaționale. Am ferma convingere că cel mai mare dar pe care poate să-l ofere un părinte copilului său este să-i permită să fie el însuși și să-și trăiască viața. Asta doresc pentru copiii voștri și ai mei.



EDUCAȚIE TIMPURIE

Despre educația copiilor gemeni



Maria VASILIEV

Universitatea Tehnică din Moldova

Pentru noi, gemenii au fost nu numai obiect al admirației, dar și al unor observări în timp în intenția de a vedea în ce măsură aceștia se aseamănă sub aspect comportamental și intelectual, cât de strânsă este legătura între ei, deoarece, potrivit mai multor mituri, frații din această categorie simt distanța emoțiile și starea fizică a celuilalt, își transmit gândurile și trăirile fără cuvinte.

Încă din anii de facultate, avînd colegi gemeni monoziagoși (două perechi: băieți și fete), am fost interesați

de psihologia respectivului segment de subiecți. Nu excludem faptul că datele colectate pe parcursul observărilor și interviurilor realizate cu acești copii și cu părinții lor aveau să rămînă încă mult timp adunate într-un jurnal, dacă, recent, nu aveam să trăim experiența unei fascinante comunicări cu două fete minunate, surori gemene, pe care doar mămica lor le putea deosebi cu ușurință. Trebuie să menționăm că erau foarte sociabile, energice, vesele și cu o educație aleasă, că la cei patru anișori împliniți își depășeau cu mult în dezvoltare semenii, atât sub aspect fizic, cât și psihic.

Am făcut cunoștință cu ele, prezentîndu-ne după cum cere eticheta. Nu ne-a fost greu să sesizăm că fiecare și-a pronunțat numele și prenumele cu o doză mare de importanță și cu o intonație deosebită. Abia mai tîrziu le-am înțeles gestul și i-am găsit explicația. Am rămas surprinși de reacția uneia dintre fete în clipa cînd, adresîndu-ne, am pronunțat prenumele surorii: evident, neplăcuta experiență de a i se confunda numele cu cel al surorii nu-i era străină. Anume atunci am descoperit că fiecare dintre gemene își dorea să fie percepută și tratată în mod particular, să își manifeste individualitatea și personalitatea chiar și printr-o reacție banală la auzul propriului nume. Revolta pentru neatenția noastră a dispărut imediat ce le-am cerut ajutorul în a le deosebi, fiecare prezentîndu-ne „semnele distincte”, cunoscute doar lor.

Există două categorii de gemeni: *monozigoși*¹ și *dizigoși*². Copiii gemeni, mai ales monoziagoșii, „încîntă ochiul” tuturor celor care îi înconjoară. Puțini însă își dau seama că nu le este deloc simplu să fie percepuți mereu ca fiind ceva ieșit din comun și, în același timp,

- 1 Gemenii monoziagoși, proveniți din fecundarea aceluiași ovul, au în comun 100% din gene, de aceea sînt identici la înfățișare și nu au diferențe semnificative din punct de vedere intelectual.
- 2 Gemenii bizigoși, proveniți din ovule diferite, nu se aseamănă, dar deosebirile în comportament nu sînt majore (au în comun 50% din gene).

comparați și confundați cu cineva, chiar dacă acest cineva îi este frate sau soră.

Pentru părinți, copiii gemeni sînt bucurii și griji la pătrat. Dacă creșterea unui copil este recunoscută de majoritatea părinților ca fiind deloc ușoară, atunci creșterea și educarea gemenilor este trăită cu intensitate dublă sau, uneori, triplă. Gemenii dubleză bucuriile, dar și grijile: ultimele, ne asumăm curajul să afirmăm, sînt acoperite de bucuria înmulțită la doi adusă părinților doar de copiii cărora natura le-a hărăzit să își sincronizeze emoțiile și sentimentele, le-a hărăzit atașamentul unul față de celălalt cu mult înainte de venire pe lume. Despre

acești frați se spune că „își trăiesc bucuriile și tristețile, fiecare de două ori”.

În același timp, în fața părinților de copii gemeni apar mai multe dificultăți de ordin psihologic și pedagogic, la acestea fiind adăugate și cele financiare. Psihologii susțin că mult mai multe și mai diverse sînt întrebările de educație la care caută răspuns părinții de gemeni. De regulă, mamicile au tentația de a-i îmbrăca la fel, de a le oferi aceleași jucării, de a le da felii sau porții egale etc. Dar copiii gemeni nu își doresc să fie îmbrăcați și hrăniți la fel, ci să fie iubiți... la fel... de mult.

Educația și dezvoltarea gemenilor a atras atenția cercetătorilor din diverse domenii: genetică, medicină, psihologie, pedagogie etc. Vă invităm să trecem în revistă cîteva din cercetările ce au vizat studiul capacităților și al comportamentelor neordinare atît ale gemenilor monozi-goți, cît și al celor dizigoți și care au scos în evidență faptul că ei posedă aptitudini psihice excepționale.

Profesorul J. Philippe Rushton de la Universitatea Westwen Ontario a făcut observări de lungă durată asupra cîtorva perechi de gemeni care și-au trăit viețile separat. Studiind cazul a doi frați care au fost adoptați de familie cu statut social diferit și care au crescut și s-au format în medii total diferite, neștiind nimic de existența celui alt, cercetătorul a stabilit că aceștia aveau multe lucruri în comun. De exemplu: ambii i-au dat cîinelui aceeași poreclă – Toy; ambii s-au căsătorit și au divorțat de femei pe nume Linda; ambii s-au recăsătorit cu purtătoare ale prenumelui Betty; unul și-a numit copilul James Allen, celălalt – James Alan.

Prezintă interes și altă pereche investigată. Doi gemeni, care erau mereu bine dispuși și care rîdeau mai tot timpul, au fost despărțiți și crescuți de părinți adoptivi, în ambele cazuri foarte serioși și sobri. Frații au declarat că nu au mai cunoscut pe cineva care „să le facă concurență în ale rîsului” pînă nu și-au întîlnit geamănul.

Un alt studiu, realizat de o echipă compusă din cercetători din America, Suedia și Olanda și publicat în revista *American Journal of Human Genetics*, a răsturnat teza potrivit căreia gemenii monozi-goți sînt absolut identici din punct de vedere genetic. Studiul a dovedit că anumite secvențe ale ADN-ului lor au mici particularități distincte. Pe de altă parte, seria de interviuri cu gemeni de diferite vârste publicate în *Psychology Today* i-a făcut pe savanți să conchidă că *în afara unui set comun de gene, aceștia erau atît de diferiți încît, dacă petreceau prea mult timp împreună, ajungeau la conflicte.*

Și noi ne-am propus să studiem asemănările și deosebiriile dintre gemenii monozi-goți, folosind ca instrumente de cercetare *interviul și observarea*. Informațiile obținute în rezultatul discuțiilor cu părinți de gemeni și cu pedagogi care au educat sau educă astfel de copii ne-au permis să formulăm cîteva concluzii și să lansăm cîteva



sugestii pentru o mai bună comunicare cu ei. Aceste sugestii sînt valabile pentru toate etapele de vîrstă, dar, mai cu seamă, se recomandă a fi aplicate în comunicarea cu gemenii chiar din primele zile de viață.

- În primul rînd, comportamentul față de gemeni trebuie să fie unul ca față de *copii obișnuiți*: evidențiați punctele forte și particularitățile individuale ale fiecăruia.
- Gemenii sînt diferiți, iar diferențele țin de temperament, trăsături de caracter, capacități, interese, atitudini.
- Principiul de bază pe care trebuie să își construiască relația și demersul educațional părinții și pedagogii este tratamentul *frați obișnuiți*, ceea ce presupune crearea de condiții care să-i permită fiecăruia să își dezvolte individualitatea. Deși par a fi identici, deosebiriile dintre ei sînt incontestabile, chiar dacă nu le putem depista imediat. De menționat că mamele descoperă aceste diferențe chiar de la primul contact și ar trebui să transmită aceste „secrete” și educatorilor – partenerii lor în creșterea și formarea copiilor.
- Adulții, care au un rol semnificativ în educația gemenilor, trebuie să știe că expectanțele lor îi fac pe copii să depindă unul de altul sau să gîndească unul pentru altul, să demonstreze comportamente identice. Anume acestea îi programează pe ambii să fie „într-un anumit fel”. Reieșind din respectiva constatare, se cuvine ca expectațiile adulților să fie diferite, ca față de frați obișnuiți.
- Gemenii trebuie învățați să fie autonomi, să comunice și să construiască relații cu semenii în mod independent, să își facă prietenii proprii, să își croiască singuri calea, fără a depinde unul de celălalt. De regulă, ei resimt mai puțin acut necesitatea de a comunica cu alți copii, deoarece comunică între ei. De aceea, se creează impresia că relaționarea lor cu semenii nu este atît de consistentă ca la copiii obișnuiți.

- Copiii, mai ales cei mici, vor să fie iubiți pentru ceea ce sînt, dar nu pentru că sînt geamănul cuiva. Este important să li se dovedească zilnic că fiecare este unic.
- De asemenea, în cazul gemenilor, hipercorectitudinea părinților dăunează. Formarea copiilor va fi influențată benefic dacă vor fi luate în considerație necesitățile, gusturile, opiniile și interesele fiecăruia, care, bineînțeles, sînt distincte. Prin faptul că le sînt oferite haine și jucării identice, felii egale de prăjitură, copiii nu vor înțelege că sînt iubiți la fel. Ei vor sesiza adevăratele „doze ale afecțiunii” doar atunci cînd vor fi apreciați pentru propriile realizări și neajunsuri, cînd li se va oferi posibilitatea să aleagă și să decidă în mod autonom. Copiii au nevoie de o atitudine corectă, dar nu egală.
- Nu este deloc înțelept din partea părinților să facă comparații de genul „nu ești ca fratele tău...”, „fratele tău este mai atent, mai îngrijit, mai bun etc.”. Aceste paralele trezesc emoții negative: ură, furie și ostilitate între gemeni, neîncredere în forțele proprii. Dacă este apreciat sau certat unul, nu înseamnă că trebuie să procedați întocmai și cu celălalt. În nici un caz nu se recomandă să „confrunțați” realizările sau insuccesele unuia cu ale celuilalt.

În final, ne exprimăm convingerea că este în puterile oricărui părinte să manifeste dragostea, stima, grija și atitudinea de care are nevoie fiecare dintre gemeni. Doar înțelepciunea, dragostea și căldura părintească îi va inocula fiecăruia sentimentul că este unic, că este iubit necondiționat, că este membru egal al familiei – locul în care fiecare oferă și primește, că prezența mai multor frați și/sau surori constituie o sursă suplimentară de securitate și dragoste pentru toți.

În acest sens, este important să accentuăm rolul pe care îl pot avea educatorii și pedagogii în susținerea și încurajarea eforturilor părinților de a-i percepe și a-i trata pe gemeni ca pe copii obișnuiți și a renunța la tendința de a-i educa la fel. Pedagogii sînt cei chemați să spargă acest stereotip profund ancorat în practica educațională a societății noastre și astfel să contribuie la implementarea principiilor individualizării și diferențierii educației în general, nu numai a copiilor gemeni.

Este o dorință pioasă a tuturor părinților, ca ceea ce le-a lipsit să vadă realizat la fiii lor, cam așa ca și cum ar trăi cineva pentru a doua oară și ar voi abia acum să se folosească temeinic de experiențele primului curs al vieții.

Johann Wolfgang GOETHE

Copiii trebuie crescuți pentru ei, nu pentru părinți.

Nicolae IORGA

Copilul este omenirea viitoare, dar e și rodul nostru. Asupra lui grevează și se imprimă adînc toate însușirile noastre, bune și rele. Noi vom dispărea, dar urmașii noștri vor purta în ei mai ales moștenirea răului ce le-a dăunat pentru totdeauna sufletele.

Maria MONTESSORI

Părinții trebuie să știe că copiii virtuoși le procură la orice vîrstă multă bucurie și adîncă mulțumire, fiindcă în preocuparea atentă a părinților stă izvorul de bune însușiri ale copiilor.

Leone Battista ALBERTI

Profesia de părinte este, prin forța lucrurilor, la îndemîna oricui. Despre calificarea în această sublimă profesie nu știu însă dacă se poate vorbi în absolut. Nu putem vedea atît de simplist lucrurile încît să decidem, de pildă, că părinții care au copii buni au fost și sînt, la rîndul lor, părinți buni, iar părinții cu copii problemă, cei care au suferit un eșec în această direcție, nu s-au străduit, nu au făcut sacrificii, nu au știut să-și îndrepte copiii pe calea cea bună. Lumea a luat act de situațiile paradoxale, a privit cu toată atenția și gravitate cazurile, a învățat infinit mai mult din experiențele tragice decît din cele fericite. Sînt cazuri tulburătoare, în stare să te uluiască, de copii cu păroinți.problemă. Sînt și copii care învață să trăiască demn, să dorească acest lucru și să-l realizeze în viața lor, avînd în față exemplul propriilor lo părinți, eșuați, slabi, ratați, înrăiți. Am putea conchide că există și profesia de copil?

Constanța BUZEA



Tatiana VASIAN

Centrul de Zi Speranța

Familia este mediul normal în care personalitatea oricărui copil se dezvoltă armonios sub toate aspectele. Studiile de analiză a factorilor care influențează dezvoltarea copilului confirmă tot mai mult că perioada petrecută în familie este determinantă pentru evoluția personalității lui și pentru o integrare școlară și socială reușită. Ne întoarcem la adevărul popular despre „cei șapte ani de acasă”, care ne marchează de-a lungul vieții.

Toți nou-născuții sînt egali prin nevoile pe care le au. Ceea ce diferă însă, mai ales în funcție de dezvoltarea intrauterină, sînt abilitățile cu care e dotat copilul pentru a participa la satisfacerea propriilor nevoi. Dar și condițiile mediului care i-a fost hărăzit pot fi diferite. Unele pot facilita satisfacerea optimă a nevoilor (o mamă iubitoare, un copil dorit), altele o pot perturba (mamă depresivă, părinți dezinteresați de copil). În acest moment, trebuințele copilului devin speciale, iar dependența lui de enturaj crește.¹

Ne propunem în continuare să analizăm specificul relațiilor părinte-copil din cadrul familiei în care crește un copil cu dizabilități, un “copil cu nevoi speciale”, care necesită acceptare și multă dragoste. Vrem să specificăm din start că nu există stiluri de relaționare dintre părinți și copiii cu dizabilități specifice doar acestor familii. Atîta doar că în anumite perioade ale ciclului vital al familiei se pot manifesta unele aspecte, care, în mod vădit, își

1 Muntean A., *Psihologia dezvoltării umane*, Iași, Ed. Polirom, 2006.

Alături de copilul său

vor pune amprenta asupra copilului, părintelui, precum și a familiei în întregime.

Nașterea copilului reprezintă unul din principalele evenimente în viața unei familii. Părintele vede în acesta continuitatea sa, își leagă de el speranțele, dorințele, visele neîmplinite. Dificultățile de ordin material, oboseala sînt compensate din plin prin trăirile emoționale pozitive pe care le generează această situație.

Cu totul altfel stau lucrurile în familia în care apare un copil cu dizabilitate. În majoritatea cazurilor, părinții devin „victimele” unui șoc. Ei se simt dezorientați, confuzi, descurajați, aceste stări fiind secondate de o reacție de negare, condiționată de incapacitatea de a accepta pentru moment existența deficienței. Dacă dizabilitatea nu este severă și vizibilă la naștere, lovitura nu este trăită atît de acut, deoarece părinții observă treptat că micuțul „nu se dezvoltă așa cum trebuie”, că „ceva nu e în regulă”. Dacă stabilirea diagnozei se târăgănează, părinții încep să se obișnuiască cu gîndul că copilul lor ar avea nevoie de un sprijin specializat și la primirea vestei ei sînt pregătiți moral să inițieze acțiuni concrete întru ajutorarea lui.

Multiple sînt întrebările pe care și le poate pune un asemenea părinte: *Cu ce am greșit?, De ce anume mie mi se întîmplă una ca asta?* Și ele vor fi firești, deoarece nașterea copilului cu dizabilități întrerupe ciclul normal al vieții de familie, schimbîndu-i completamente „cursul”, constituit de ani de zile. Capacitatea acestuia de a face față situației depinde de mai mulți factori, inclusiv de gradul dizabilității și dificultățile de inserție socială cu care se confruntă copilul. Stresul emoțional al mamei se poate mări odată cu creșterea copilului, dacă pe parcurs nu se confirmă speranța ei în însănătoșire, acesta continuînd „să rămînă în urmă” de semenii săi.²

Psihologii E. Mastiukova și A. Moskovkina fac o

2 Мاستюкова Е.; Московкина А., *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*, М., Изд. Владос, 2004.

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul de Zi Speranța și cu suportul financiar al Hilfswerk, Austria, și ERSTE Foundation.

analiză a evoluției reacțiilor părinților. Prima și cea mai tipică la auzul diagnozei medicale este *negarea* existenței anumitor tulburări în dezvoltarea copilului. Părinții pun la îndoială competența medicului care le-a comunicat vestea, încearcă să consulte mai mulți specialiști. La baza acestui comportament parental stă speranța în posibilitatea unei erori.

Conform lui Ringler, citat de A. Gherguț³, refuzul de a accepta dizabilitatea copilului poate lua două forme: pasivă sau activă. Forma pasivă se manifestă printr-o stare de „anestezie” a sentimentelor față de copilul cu dizabilitate, iar cea activă se exprimă prin dorința părintelui de a demonstra că copilul lui este la fel ca și ceilalți: cu aceleași responsabilități (chiar dacă uneori nu este în stare să le facă față), aceleași drepturi, aceleași modalități de abordare.

Furia este și ea o reacție frecvent întâlnită la etapa timpurie de conștientizare a situației copilului. La baza ei stau perceperea neputinței, neajutorării, disperării și dezamăgirii în sine și în copil. Aceasta poate fi justificată atunci când au fost comise anumite gafe de către specialiști sau ei nu au fost suficient de sinceri în ceea ce privește starea copilului. Totuși, ea devine nefirească în cazul în care durează la nesfârșit, excesiv de mult, cu efecte asupra copilului.

Culpabilizarea, după Hans Gardner, adesea evoluează într-o suferință copleșitoare, legată de conștiința „dizabilității ca plată pentru greșelile de cândva”. De multe ori, cognițiile de acest fel sînt întărite și de persoanele din anturajul părintelui. Tomas J. Weihs menționează în lucrarea sa *Copilul cu nevoi speciale* că sentimentul de vinovăție poate fi legat de perioada sarcinii sau de momentul nașterii. Mama se poate gândi la lucruri pe care le-a făcut sau pe care a omis să le facă în timpul gravidității, punînd în legătură situații specifice nașterii cu originea handicapului copilului⁴.

Adaptarea emoțională este etapa finală, părintele ajungînd să conștientizeze și să accepte dizabilitatea copilului „și cu mintea, și cu sufletul”.⁵

Prezența unui copil cu dizabilități într-o familie poate produce o modificare mai mult sau mai puțin profundă în relațiile dintre membrii ei, afectînd atît echilibrul interior, cît și cel exterior (relațiile cu societatea). Mulți cercetători vorbesc chiar de declanșarea unei „crize”

3 Gherguț A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ed. a II-a, revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom, 2007.

4 Weihs T. J., *Copilul cu nevoi speciale. Elemente de pedagogie curativă*, Cluj-Napoca, Ed. TRIADE, 1998, p. 156-157.

5 Мастюкова Е., Московкина А., *Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии*, М., Изд. Владос, 2004, p.17-19.



familiale (H. Gardner, T. J. Weihs, V. Tkaceva, E. Mastiukova, E. Moskovkina etc.), care reprezintă pierderea sau amenințarea cu pierderea unor suporturi psihologice de bază. Unii părinți nu reușesc să se împace cu gîndul, nu admit această realitate, o resping, caută explicații. Conform sursele de specialitate, depășirea crizei se produce cel puțin peste o jumătate de an. Și la etapa de adaptare emoțională la situația copilului se mai întîmplă momente de criză, însă părintele este deja pregătit pentru a le surmonta, avînd formate anumite montaje atitudinale pozitive.

S. Horoș (1991) cercetează atitudinile parentale și le clasifică în *adecvate* și *neadecvate*. Drept *adecvată* este atitudinea prin care copilul este perceput de familie ca fiind sănătos, dar avînd particularități ce trebuie luate în considerație în procesul de educație. Copilul și dizabilitatea sa sînt acceptate în mod univoc. *Acceptarea* presupune capacitatea de a se conforma existenței particularităților legate de dificultățile în dezvoltarea copilului, capacitatea de a-l include în propriul program de viață. Părintele vede întîi de toate un copil cu particularități caracteristice tuturor copiilor, dar și particularități specifice doar lui. Această atitudine devine o premisă necesară pentru crearea în familie a condițiilor optime pentru dezvoltarea armonioasă a copilului. Părintele face tot posibilul pentru ca el să devină o personalitate împlinită și fericită, iar calitatea vieții lui – cît se poate de înaltă. *Atitudinea neadecvată* se caracterizează prin faptul că un asemenea copil este perceput ca victimă a unor circumstanțe care nu au depins de el, ca persoană ce are nevoie permanent de îngrijire și protecție. Totodată, părinții (mai cu seamă mamele) trăiesc un sentiment de vină față de copil, pe care tind să-l compenseze. De fapt, această dragoste sacrificatoare nu-i este de nici un folos. El crește neajutorat și inadapdat.⁶

Cele mai frecvente relații de comunicare în familia copilului cu dizabilități (de fapt, ca și în cazul oricărui alt copil) sînt: cooperarea, hiperprotecția sau supraprotecția,

6 Хорош С.М., *Влияние позиции родителей на раннее развитие ребенка/Дефектология*, nr. 3, 199.

hipersocializarea autoritară (stilul autoritar), relațiile de simbioză, hipoprotecția, respingerea copilului, infantilizarea lui (invalidizarea).

Cooperarea reflectă imaginea social dorită a atitudinii parentale și presupune încredere și interes pentru problemele și speranțele de viitor ale copilului, aprecierea abilităților lui intelectuale și creative, stimularea independenței și a inițiativei, tratarea acestuia de la egal la egal. Conținutul relației date relevă acceptarea și respectarea individualității copilului de către părintele său, simpatie și interes continuu pentru el.

Acceptarea dizabilității copilului și, respectiv, a copilului în sine îl ajută pe părinte să-l iubească așa cum este, iar neacceptarea duce la respingerea lui latentă sau manifestă.

Și la noi există părinți care au acceptat dizabilitatea copilului, cu trăsături de personalitate deosebite, care le-au permis să-i creeze condiții de dezvoltare optime. Mulți dintre ei, înfruntând greutăți enorme, fondează organizații obștești menite să ajute astfel de copii. Cu toate dificultățile inerente, acești părinți sînt fericiți pentru relația pe care au reușit să o construiască cu copilul lor.

În cazul unei *atitudini supraprotective* și al *comportamentului de supraprotecție*, părinții încearcă să facă tot, chiar și ceea ce copilul este în stare s-o facă de unul singur. Plasat în „condiții de seră”, el nu învață să înfrunte greutățile, nu-și formează deprinderi de autoservire. Manifestînd permanent dorința de a-l ajuta, părinții îi limitează posibilitățile de dezvoltare. De obicei, le este dificil să delimiteze hotarul dintre ceea ce poate face copilul de unul singur și domeniul în care el are nevoie de ajutor. Protecția excesivă poate fi cauzată de neîncrederea în puterile, capacitățile copilului, dar și de „fobia pierderii lui”. Frica exagerată a părintelui pentru viața copilului i se transmite și lui, dezvoltîndu-i un comportament de eschivare de la problemă și determinînd formarea unei legături simbiotice cu adultul, care nu admite ca fiind posibilă nici un fel de inițiativă de autonomie din partea copilului.⁷ Această atitudine este similară cu cea față de un bolnav. Educația în „cultul bolii” este dictată de teama de a nu i se întîmpla nimic rău copilului, conduită preluată involuntar și de el: nu mîncîcă înghețată pentru că va răci, nu se joacă cu semeni pentru că se poate accidenta etc. Copilul ajunge să creadă că într-adevăr este bolnav, formîndu-și, ca rezultat, o imagine de sine corespunzătoare: o persoană slabă, inaptă de realizări mari. Poziția sa interioară față de confruntările de zi cu zi este caracterizată mai degrabă

7 Мишина Г. А., *Формы организации коррекционно-педагогической работы специалиста-дефектолога с семьей, воспитывающей ребенка раннего возраста с нарушениями психофизического развития / Дефектология*, nr.1, 2001.

de evitarea sau refuzul de a le depăși, decît de căutarea unor soluții. Stresul emoțional continuu trăit de către părintele copilului cu dizabilitate formează trăsături de personalitate ca sensibilitate sporită, anxietate, neîncredere, precum și contradicții interne. Această stare emoțională induce, la rîndul ei, o stare de neliniște și copilului.

La alt gen de educație, *hipersocializarea autoritară*, recurg părinții care au așteptări exagerate față de copil. Comunicarea ghidată de o înaltă responsabilizare morală din partea adultului conduce la stări de tensionare și suprasolicitare cronice la copil. Sînt multiple cazurile cînd părinții înaintează cerințe irealizabile pentru copil, datorită dizabilității pe care o are. El este supraobosit continuu, nu-și poate aprecia adecvat posibilitățile. Deoarece rareori ajunge să trăiască bucuria succesului, devine inefficient în ceea ce face. Stările emoționale frecvente pe care le trăiește, venite din insatisfacția permanentă a părintelui, sînt frustrarea și simțul culpabilității, care conduc la constituirea unei imagini de sine scăzute⁸.

Educația prin simbioză, caracterizată printr-o „dizolvare” totală a părintelui în problemele copilului, se întîlnește la mamele ce-și cresc copilul de unele singure. În încercarea de a-i crea o atmosferă familială deosebită și de a-i oferi dragoste absolută, ele uită de propriile probleme, de cariera profesională și creșterea personală. În consecință, o atare dragoste reduce considerabil șansele de autorealizare a părintelui, dar și a copilului. Rezultatul acestui gen de abordare a copilului este personalitatea lui egocentrică, incapabilă de a manifesta dragoste.

Frecvent întîlnită în familia copilului cu dizabilități este și *infantilizarea copilului*. Considerînd că nu va reuși în viață, dezamăgiți de viitorul lui, acești părinți, prin atitudinea manifestată, îi conferă din start insolvabilitate socială. Părinții sînt jenați de situația copilului lor, mulți calificînd viața cu el drept o „cruce” ce trebuie dusă tot timpul. Aceste cogniții sînt întărite și de montajele sociale privind dizabilitatea: presiuni și tensiuni suplimentare legate de statutul lor de părinte într-o societate care nu este întotdeauna pregătită să accepte și angajată să ajute un copil cu dizabilități (E. Vrasmaș)⁹. Pe parcursul evoluției sale, omenirea și-a schimbat comportamentul față de dizabilitate, de la debarasarea de nou-născuții cu deficiență la acceptarea acestora și înțelegerea necesității de a le oferi sprijin. Experiența arată însă că societatea renunță foarte încet la atitudinea intolerantă, plină de dispreț față de persoanele cu deficiență și familiile lor.

8 Muntean A., *Violența în familie și maltratarea copilului/Tratat de asistență socială*, volum coordonat de G. Neacșu, Iași, Ed. Polirom, 2003.

9 Vrasmaș E., *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*, Buc., Ed. V & I Integral, 2007.



Se întinde o mână de ajutor, dar cu anumite rezerve.

O atare atitudine față de diversitate, în general, și dizabilitate, în particular, are o influență negativă asupra climatului din interiorul familiei și asupra poziției părinților în vederea acceptării copilului cu probleme de dezvoltare, ei fiind presați de societate, „care pune în capul „măsurătoareii” normalitatea și corespunderea psihofizică a copilului cu ea”¹⁰.

Hipoprotecția este la locul ei, mai ales, în familiile dezavantajate social sau în cele în care copilul cu dizabilități nu prezintă nici o valoare din cauza deficienței. Nimeni nu se îngrijește să-i asigure condiții pentru o dezvoltare normală. De obicei, în aceeași situație sînt și frații și surorile lui.

Lipsa de atașament față de copil poate fi întâlnită însă și la părinți realizați din punct de vedere profesional și personal. Respingerea copilului poate fi dictată în conștiința acestora de identificarea lor cu deficiența (mai frecventă la tați)¹¹. În cazul mamei, situația dată se explică prin imaturitatea ei psihologică și printr-un instinct matern „insuficient conturat”. Oricare ar fi ea, conștientizată sau nu, respingerea emoțională a copilului este periculoasă, mai ales prin faptul că poate avea ca urmare respingerea fizică – abandonarea sau plasarea copilului într-o instituție de tip rezidențial.

Respingerea emoțională este adesea provocată de faptul că, prin ceea ce face și ceea ce este, copilul nu adevărește expectanțele părintești, nu le satisface ambițiile sociale. Această atitudine a părintelui determină

10 Vrasmaș E., *Dificultățile de învățare în școală – domeniul nou de studiu și aplicație*, Buc., Ed.V & I Integral, 2007.

11 Ткачева В., *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*, М., Изд. Книголюб, 2007.

anxietate, neîncredere, complexul de inferioritate, o anumită reținere în dezvoltarea psihică, iar mai târziu, la o vîrstă mai mare, un comportament deviant.

Neglijarea emoțională se exprimă prin răspunsul insuficient și inoportun al părintelui la nevoile copilului, prin dezinteresul pentru sentimentele acestuia. De multe ori, părintele manifestă o reacție foarte puternică la o deviere comportamentală a copilului și nu observă faptele lui pozitive, demne de apreciere. Lipsa reacției emoționale, mai cu seamă din partea mamei, creează o situație de deprivare.

Prezentăm în continuare datele obținute în cadrul unei cercetări întreprinse de noi cu referire la comportamentele adoptate de părinte față de copilul cu dizabilități, prin aplicarea *Testului de determinare a atitudinilor părintești* (A. Varga și V. Stolin). Acest test permite studierea atitudinilor parentale în baza a 5 scale: *acceptare/respingere, cooperare, simbioză, hipersocializare autoritară și infantilizare*.

Pentru a putea realiza o comparație între ceea ce se întâmplă în familia copilului cu dizabilități și în familia copilului cu dezvoltare tipică au fost selectați părinți care pot fi repartizați convențional în 3 grupuri: care educă copiii cu dizabilități în familie (grupul A); care și-au plasat copilul cu dizabilități într-o instituție de tip rezidențial (grupul B); care educă copiii fără dizabilități, cu dezvoltare tipică (grupul C). Adulții din grupul A au fost selectați dintre părinții ai căror copii frecventează Centrul de Zi „Speranța” din or. Chișinău, centru de integrare socială a copiilor cu dizabilități. Grupul B a fost constituit din părinți ai căror copii sînt instituționalizați în *Casa internat pentru copii cu deficiențe mentale (băieți)* din or. Orhei.

Datele obținute relevă o atitudine pozitivă, de *acceptare* la părinții ce își educă copilul cu dizabilități în familie și la părinții cu copii cu o dezvoltare tipică. La părinții ce și-au plasat copilul în instituție prevalează indicele de *respingere*. Acest fapt ne permite să susținem că părinții cu copii cu dizabilități au reușit să depășească situația, să accepte dizabilitatea și copilul propriu-zis, astfel „dezrădăcinînd” orice diferențiere în perceperea copilului cu dizabilități și a celui cu o dezvoltare în normă. Una din explicații ar putea fi faptul că părinții ce și educă copilul cu dizabilități în familie participanți la studiu sînt beneficiari ai unui centru de integrare socială pentru copii cu dizabilități și dispun de o anumită pregătire în domeniu, au parte de un grup de suport constituit din părinți cu probleme similare. Respectiva situație nu poate să nu influențeze pozitiv atitudinea părintelui față de copilul său. Lucrurile stau altfel în cazul familiilor ce și-au plasat copilul în instituții. La această categorie s-au înregistrat diferențe semnificative între valorile medii pentru scala *acceptare/respingere* comparativ cu celelalte două grupuri. Motivul îl vedem în faptul că

foarte multe familii nu au beneficiat de asistență psihosocială pentru a depăși perioada de criză, a „se împăca cu gândul” și a-și crește copilul acasă.

Comparând rezultatele pentru scala privind nivelul de *simbioză*, constatăm un indice înalt la toate grupurile. Întrucât scala reflectă distanța interpersonală părinte-copil, prezența valorilor înalte reliefează existența unor tendințe simbiotice ale părintelui în relația cu copilul. Odată ce această tendință se conturează la toate grupurile investigate, putem afirma că este caracteristică pentru toți părinții, nu doar pentru cei ai copiilor cu dizabilități. S-ar părea că dorința de a fi un tot întreg cu copilul ar trebui să fie străină unui părinte ce și-a plasat odrasla într-o instituție, or, nivelul înalt de respingere nu corelează cu un nivel înalt al simbiozei. Probabil, aceste scoruri reflectă, de fapt, aspirațiile părintelui: răspunsurile afirmative de genul „Copilul trebuie protejat de problemele vieții, dacă ele sînt traumatizante pentru el”, „Este important să-i asigurăm o copilărie fericită”, „Încerc să-i îndeplinesc toate rugămințile” denotă opțiunea părintelui, dar nu neapărat și acțiunile lui.

În schimb, la următoarea scală *cooperarea* – care reprezintă contactul și ajutorul acordat copilului de către părinți – diferențele intragrupale au fost mari, părinții copiilor instituționalizați adunînd un scor extrem de mic. Este un parametru atitudinal ce corelează cu acceptarea. De aceea, un părinte ce își respinge copilul nu este în stare de o cooperare optimă cu el. Dacă acceptă copilul, dragostea îl face să se adapteze la specificul lui, dar și să adapteze copilul la cerințele mediului înconjurător. Hipoprotecția sau respingerea sînt generate de frică sau de neacceptarea dizabilității copilului, pe cînd supra-protecția și cooperarea pot fi instituite doar dacă există dorința de a ajuta (V. Tkaceva, 2007).

La capitolul *hipersocializare autoritară*, am înregistrat diferențe semnificative între toate cele trei grupuri, cel mai înalt scor fiind obținut din nou de părinții ce își educă copilul cu dizabilități în familie. La prima vedere, aceste două scale par să nu coreleze: un părinte cooperant nu poate fi și autoritar. Însă V. Tkaceva a demonstrat experimental că între tipul psihologic al părintelui și modalitatea de relaționare cu copilul există o anumită interdependență. Deși relativă, aceasta permite reliefaarea anumitor tendințe în atitudinea și comportamentul părintelui față de copil. Conform constatărilor cercetătoarei, cei mai apți de a-și ajuta copilul cu deficiență sînt părinții de tip autoritar, ei demonstrînd cei mai înalți indici (în 60,1% din cazuri) la stabilirea unor relații optime (modelul cooperării). V. Tkaceva explică acest lucru prin faptul că la baza tipului autoritar stă reacția stenică la stres, ale cărei caracteristici calitative presupun posibilitatea înfruntării și soluționării diverselor probleme, inclusiv a celor vizînd copilul cu dizabilități.

Diferențe statistice semnificative au fost obținute

și la ultima scală atitudinală, *infantilizarea*, de data aceasta cel mai mare scor fiind obținut de grupul B, iar cel mai mic – de grupul C. Tendința respectivă pare a fi caracteristică într-o măsură mai mare părinților copilului cu dizabilități, fapt ce indică asupra percepției acestuia ca fiind neajutorat, inadapdat. De fapt, o astfel de atitudine nu face altceva decît să accentueze situația de inferioritate a copilului și să limiteze posibilitățile de dezvoltare.

În baza rezultatelor furnizate de studiu, formulăm următoarele **concluzii**:

- Există o anumită interdependență între atitudinea de acceptare a copilului cu dizabilități și relația pe care și-o construiește părintele cu el, dorința de a comunica și a se implica în viața lui. În cazul unui indice înalt al neacceptării și chiar al respingerii lui emoționale, părinte poate recurge la ruperea relației, „excluderea” copilului din familie prin plasare într-o instituție de tip rezidențial.
- Părinții nepregătiți să accepte dizabilitatea vor respinge copilul; valoarea lui va fi negată atît la nivel de subconștient, cît și deschis.
- Părinții ce-și educă copilul cu dizabilități în familie reușesc să edifice relații armonioase, bazate pe încredere și cooperare, pe acceptarea dizabilității și a copilului.
- Atitudinea părintelui față de copilul cu dizabilități și relațiile dintre cei doi subiecți bazate pe această atitudine se realizează, de regulă, în comunicare. De aceea, anume modalitățile de contactare cu copilul determină modelul educativ adoptat de părinte. Dacă își acceptă copilul și îl iubește, părintele se va adapta la specificul lui, dar va adapta și copilul la cerințele mediului înconjurător. Astfel se explică și prevalarea supra-protecției în relația cu un copil cu dizabilități: dorința de a ajuta poate conduce la supra-protecție, iar teama sau neacceptarea dizabilității copilului poate dezvolta hipoprotecția (respingerea copilului de către părinte).

Relația cu familia constituie un factor necesar și indispensabil în dezvoltarea psihică a copilului. Prin sprijinul emoțional adecvat din partea familiei copilul capătă, pas cu pas, tot mai multă încredere, devenind din ce în ce mai insistent în explorarea realității. Astfel, el este ajutat să performeze de la dependență absolută la autonomie și integrare socială de succes (în funcție de potențialul fiecăruia). Dobîndirea acestor dexterități este posibilă doar într-un mediu familial stabil și sigur. Părințele, la rîndul său, are nevoie de sprijin în identificarea stilului educațional optim, adecvat stării copilului. La fel, el trebuie să conștientizeze că accentul principal va fi plasat pe echilibrul dintre protecție și cerințele înaintate copilului la diferite etape ale dezvoltării sale.



Sergiu TOMA

Asociația Obștească Keystone-Moldova

“Copiii învață ceea ce trăiesc...”

(Dorothy Law Nolte)

Fiecare copil este unic și orice copil poate învăța – sînt două principii fundamentale care stau la baza unei mentalități ce valorifică locul și rolul copiilor în societate. Personalitatea unui copil este produsul experiențelor trăite de acesta de la naștere pînă la maturitate. Cu cît experiențele îi explorează mai mult abilitățile, și nu dizabilitățile, cu atît crește mai mult valoarea lui ca ființă umană și ca cetățean și cu atît mai mare poate fi contribuția sa la bunul mers al societății.

În acest sens, familia reprezintă primul și cel mai important mediu în care copilul învață cum să facă față provocărilor vieții, inițial prin observarea comportamentului părinților, după care prin imitarea și executarea independentă a acestuia. Părinții care au responsabilitatea de a



Dezvoltarea comportamentelor pozitive: sugestii pentru părinți care educă copii cu dizabilități mentale

educa copii cu dizabilități mentale reacționează în mod diferit la tulburările de dezvoltare intelectuală a acestora, cît și la manifestările specifice de comportament. Unii îi acceptă așa cum sînt, făcînd tot posibilul pentru a le asigura o creștere normală și o îngrijire adecvată și a le oferi șanse de afirmare, bazate pe nevoi de educație identice cu cele ale copiilor sănătoși (emoții pozitive, șansa de a învăța din propria experiență, încredere în sine, prietenii etc.). Alții intră în panică, acuzîndu-se pentru ceea ce i se întîmplă copilului și lăsînd lucrurile să evolueze din rău în mai rău, ceea ce reduce drastic șansele copilului de a se dezvolta în conformitate cu propriul ritm, posibil deosebit în anumite privințe de cel al unui copil ce nu întîmpină dificultăți în dezvoltarea sa intelectuală (viteza de reacție, autocontrol, concentrarea atenției etc.).

Drept consecință a unei atitudini disperate, o parte din părinți, sub influența negativă a unor membri ai comunității, găsesc soluția în plasarea copiilor cu dizabilități mentale în instituții rezidențiale care, nefiind orientate spre a dezvolta potențialul copiilor în corespundere cu nevoile psihologice și sociale, se limitează la nevoile de îngrijire și securitate. În acest sens, o atitudine bazată pe sentimentul vinovăției poate duce la neglijarea propriei vieți sociale, la compătimitate și îngădărire artificială de bucuriile oferite de aceasta, la rezistență față de implicarea copilului în activități, la protecție exagerată și tutelare excesivă. Iar o atitudine de acceptare și responsabilizare alimentează „curajul” de a-i permite copilului să cunoască experiențele cotidiene și să le facă față fără suport, adică de a-i oferi posibilitatea *de a învăța, de a-și valorifica potențele, de a-și dezvolta autonomia*. Consecințele unei atitudini disperate pot influența negativ ritmul de dezvoltare a copilului, climatul familial și relațiile părinte-copil. *În procesul de modelare a comportamentelor pozitive punctul de pornire este ATITUDINEA față de viitorul copilului.*

A avea dizabilitate mentală înseamnă a poseda un nivel redus de capacități psihice (gîndire, atenție, percepție, imaginație, reprezentare etc.), care determină o serie de dereglări ale reacțiilor și mecanismelor de adaptare la mediu și la standardele de conviețuire dintr-un anumit areal cultural. Iar a demonstra comportamente pozitive înseamnă a utiliza abilitățile și calitățile personale în scopul adaptării la condițiile mediului. Astfel,

procesul de dezvoltare a comportamentelor pozitive în cazul copiilor cu dizabilități mentale descrie traseul de însușire a modalităților de adaptare socială prin prisma particularităților psihice.

Conduitele pozitive sînt adesea văzute prin comparație cu cele problematice/negative (își provoacă durere sie sau altora, distruge obiecte, folosește cuvinte neadecvate etc.), identificarea căilor de diminuare a acestora din urmă presupune un proces de cunoaștere permanentă a copilului din perspectiva a trei ipostaze principale:

1. **Antecedente** – reprezintă condițiile fizice, psihice sau sociale care au existat înainte ca un comportament problematic să apară, stimulii care au condiționat apariția comportamentului. În cazul copiilor cu dizabilități mentale, acestea pot fi extrem de specifice: dorința de a face sau a obține ceva, nedorința de a realiza o rugăminte din partea adultului, lipsirea de un obiect drag, prezența unei persoane sau situații necunoscute etc.
2. **Comportament** – reprezintă acțiunea negativă propriu-zisă: strigăt fără motiv, agresivitate etc.
3. **Consecințe** – reprezintă circumstanțele datorate comportamentului: obținerea obiectului sau realizarea activității dorite sau invers, pedeapsa, cearta etc.

Ipostazele enumerate descriu, totodată, și traseul de învățare elementară valabil pentru toate ființele umane. Astfel, atunci cînd încercați să înțelegeți cauza unui comportament, este extrem de util să analizați comportamentul problematic din această perspectivă.

Prezentăm mai jos cîteva recomandări care, aplicate cu referire la copiii cu dizabilități mentale, vor facilita formarea de comportamente pozitive:

- Pentru o mai mare eficiență a reacțiilor verbale la un comportament, este necesar să vă asigurați că acțiunile dvs. nu vor cauza escaladarea respectivului comportament. Astfel, un prim pas ar fi să reacționați prompt (în decurs de maximum 3-4 sec.), printr-o expresie simplă, de genul: „Nu e voie.”, „Încetează!”, „Destul!”. Reacția verbală ar trebui să fie concisă și clară, deoarece în cazul copiilor cu dizabilități mentale aceasta are scopul de a opri comportamentul și nu de a învăța unul nou/pozitiv. Interzicerea este dedusă de către copil din tonul sigur al vocii cu care veți interveni. Așadar, este important să vă exprimați dezacordul scurt, clar și ferm.
- Asigurați-vă că circumstanțele fizice (obiecte sau expresii provocatoare de reacții negative) care pot condiționa apariția unui comportament problematic sînt limitate.
- Atunci cînd comportamentul este îndeplinit cu sau fără dorința, dar el este necesar, copilul trebuie să primească o recompensă specifică. Cele

mai indicate sînt laudele obiective și sincere: „Bravo!”, „Uite, ai reușit!”, „Ce frumos ai procedat!” etc. Scopul acestora este de a întări comportamentul pozitiv. La fel, extrem de important este să manifestați consecvență în exprimarea doleanțelor și/sau a intențiilor. Orice promisiune onorată contribuie la încrederea în autoritatea de părinte.

- Explicați pas cu pas traseul de parcurs pentru realizarea acțiunii sau, dacă acest lucru nu este suficient, demonstrați și exersați de cîteva ori comportamentul dat. După fiecare încercare încununată de succes, oferiți recompensa potrivită consolidării acestuia.
- În procesul de formare a comportamentelor pozitive trebuie să „exploatați” la maximum independența copilului, astfel el deprinde autonomia și responsabilitatea.

Dezvoltarea comportamentelor pozitive este un proces continuu, care se axează pe două principii:

1. evidențierea și încurajarea comportamentelor pozitive (valorizarea rolurilor sociale);
2. diminuarea și, ulterior, înlocuirea comportamentelor problematice cu unele de alternativă, acceptate social.

Reieșind din aceste premise atitudinale și comportamentale, părintele poate dezvolta o relație întemeiată pe consecvență, autonomie, responsabilitate, valorificare a potențialului specific și, ulterior, pe conduite pozitive, care îi vor permite copilului cu dizabilități mentale să se afirme și să trăiască asemeni celorlalți copii.





Mariana IANACHEVICI

ONG Salvați Copiii-Moldova

„Respectați copilul care face o greșeală și care poate atunci sau mai târziu să se corecteze el însuși, dar opriți ferm și imediat orice utilizare nepotrivită a ambianței, prin grijă, liniște, prin cuvinte blânde ori printr-o prezență iubitoare.”

(Maria Montessori)

Anul 2009 este unul comemorabil din punctul de vedere al drepturilor copilului. La 20 noiembrie 1989, Adunarea Generală a ONU a adoptat un document care în puțin timp a fost semnat și ratificat de aproape toate statele lumii – *Convenția cu privire la drepturile copilului* (CDC). Chiar dacă, la distanță de 20 de ani, unii experți sînt de părere că aceasta are o doză mare de declarativitate și că instrumentele de monitorizare existente lasă de dorit, precum lasă de dorit și măsurile luate cu referire la statele ce nu își respectă obligațiunile asumate, *Convenția* rămîne documentul de referință în domeniul promovării și protejării drepturilor copilului. Spectrul atotcuprinzător al acesteia (drepturi civile, politice, economice, sociale și culturale) asigură temelia dezvoltării potențialului copilului într-o atmosferă de libertate, demnitate și justiție.

Bazele dezvoltării psihice a copilului sînt puse în familie: acest prim mediu social în care își începe istoria umană este crucial pentru evoluția sa. Calitatea ambianței oferite de părinți se va imprima în comportamente, care îi vor determina dezvoltarea cognitivă și afectivă ulterioară. Anume din acest considerent drepturile copilului sînt puse în responsabilitatea părinților, iar statul are misiunea de a susține familia și de a interveni cu suport atît pentru copii, cît și pentru părinți, în funcție de necesitățile acestora. Avînd în vedere faptul că de ceea ce se întîmplă sau nu se întîmplă cu copilul în primii ani de viață depinde viitorul lui, statul trebuie să aibă o abordare bine definită față de părinți, față de capacitatea acestora de a se preocupa de propriii copii – adică de a fi părinți buni.

Noțiunea de *competență parentală* este de mare

Modele de educație parentală

actualitate. Tendința de a profesionaliza rolul parental în concordanță cu dezvoltarea societății și așteptările tot mai mari ale copiilor, dar și ale părinților, ia contururi din ce în ce mai evidente. O serie de specialiști propun zece reguli importante pentru educația în familie care, respectate de părinți, vor facilita cultivarea acestor competențe și le vor da valoare:

1. Să-ți iubești copilul, să-l accepți așa cum este, să te bucuri de el și să nu-l jignești, să nu-l pedepsești pe nedrept, să nu-l umilești, să-i dai prilejul să te iubească.
2. Să-ți protejezi copilul, să-l aperi de pericole fizice și sufletești, la nevoie sacrificîndu-ți propriile interese, chiar cu riscul propriei tale vieți.
3. Să fii un bun exemplu pentru copilul tău, astfel încît el să trăiască într-o familie în care domnește cinstea, modestia și armonia.
4. Să te joci cu copilul tău.
5. Să lucrezi cu copilul tău.
6. Să lași copilul să dobîndească singur experiență de viață, chiar dacă suferă, deoarece copilul supraprotejat, ferit de orice pericol, ajunge uneori un invalid social.
7. Să-i arăți copilului limitele libertății umane.
8. Să-l înveți să fie ascultător.
9. Să aștepti de la copilul tău numai aprecierile pe care le poate da, conform gradului de maturizare și de experiență.
10. Să-i oferi trăiri cu valoare de amintire, să organizezi serbări în familie, excursii, călătorii, vacanțe, concursuri sportive, deoarece copilul se alimentează, ca și adultul, din trăiri care îi dau prilejul să cunoască lumea.

Mitul părintelui perfect se epuizează repede în fața imaginii reale asupra provocărilor și bucuriilor de a fi părinte. Responsabilitatea și amploarea angajamentelor parentale depind, nu în puțină măsură, de suportul de care vor beneficia părinții la diferite etape de dezvoltare a copilului. Pedagogii, specialiștii, comunitatea sînt actorii cei mai importanți angajați în marele spectacol al vieții de copil, care constă din episoade (unele irepetabile) cu impact de durată. Doar cu eforturi comune și printr-un parteneriat viabil, orientat spre SUSTINEREA părinților în intenția de a fi sau de a deveni buni, se poate ajunge la rezultatul scontat. În acest sens, există numeroase modele create și implementate în diferite țări ale lumii, care, adaptate, pot fi aplicate și în țara noastră. În sprijinul acestei afirmații voi prezenta cîteva exemple de bune practici.

Cel mai frumos curs pentru părinți, unul de comunicare democratică cu copiii, este considerat *Training-ul Părinților Eficace*. Thomas Gordon, autorul acestuia, „părintele cursurilor pentru copii”, le propune părinților să elimine din actul educațional orice formă de pedeapsă și de recompensă. El le sugerează alternative pe termen lung, care pun bazele autodisciplinării și responsabilizării copiilor. Modelul lui Thomas Gordon se axează pe învățarea părinților de a utiliza în relația cu copiii ascultarea empatică sau „ascultarea activă”.

În susținerea părinților care se confruntă cu temeri legate de creșterea, îngrijirea, formarea copilului vine modelul dezvoltat de Holt România – Fundația de Consultanță și Servicii Sociale pentru Copii și Familie. Specialiștii de aici abordează „meseria de părinte” dintr-o perspectivă apreciativă, ceea ce presupune reducerea stresului resimțit de familie și a riscului unor eventuale frustrări ale părinților, frustrări cu repercusiuni indezirabile asupra copiilor. Programul țintește în mod special factorii care contribuie la abuz și neglijare (lipsa abilităților parentale, respectul scăzut față de sine, așteptările nerealiste și înțelegerea greșită a evoluției copilului său, a rolului de părinte etc.). Modelul aplicat de Holt România reprezintă în practică întruniri ale părinților, percepute drept o reală metodă de relaxare, precum și ca un prilej de autoevaluare, de „automenajare” prin dezvoltarea unei atitudini pozitive și a sentimentului de apartenență la un grup, ai cărui membri împărtășesc aceleași bucurii, griji și preocupări, și de conștientizare a faptului că nu sînt singurii care practică această profesiune solicitantă.

Modelul de educație parentală lansat de Dorothy Law Nolte este construit pe ideea că orice copil învață din sentimentele, comportamentele și atitudinile adulților din viața de zi cu zi. Celebrul ei poem pedagogic *Copiii învață ceea ce trăiesc!* – scurt, plin de înțeles, ușor de lecturat și accesibil ca limbaj – este un veritabil „compendiu universitar” destinat celor care își asumă conștient „meseria de părinte”. Autoarea a elaborat pentru fiecare „teză” și sfaturi practice, verificate de-a lungul activității sale de formator pentru viața de familie.

Pornind de la ideea că școala este parte a sistemului social care include familia și comunitatea, unele state au dezvoltat conceptul de *parteneriat școală-familie-comunitate*. La o simplă evaluare, rezultatele demonstrează că marii beneficiari ai acestuia sînt elevii. Parteneriatul școală-familie-comunitate are și o largă componentă de educație parentală, orientată spre formarea și îmbunătățirea abilităților educaționale și de lider ale părinților, precum și spre oferirea unui suport profesionist familiei în general. Respectivul parteneriat a devenit o componentă esențială în dezvoltarea școlii și a comunității, dovadă fiind, de exemplu, prezența în Departamentul



de Stat al SUA a unui subsecretar de stat pentru servicii comunitare și parteneriate și a unui director pentru parteneriate educaționale și implicare a familiei. În Uniunea Europeană funcționează structuri formale și organizate de implicare a părinților în procesul educațional, ale căror obiective vizează nu doar coparticiparea la managementul sistemului de învățămînt, ci și realizarea educației parentale.

Parteneriatul școală-familie-comunitate este „o lucrare multinivelară”, adică constituită din mai multe microparteneriate. Un model de asemenea microparteneriat, implementat în R. Moldova de către Reprezentanța Fundației Elvețiene *Terre des hommes* Lozanna și ONG-ul *Salvați Copiii-Moldova*, este orientat spre dezvoltarea sistemului local/comunitar de protecție a copilului. Una din componentele acestuia urmărește sporirea competențelor parentale prin îmbunătățirea relației părinți/alți îngrijitori-copii. Ședințele de grup cu părinții sînt o modalitate de învățare din exemple concrete, prin împărtășirea experiențelor și preluarea unor soluții, dar și prin „exterminarea” aceluia fals sentiment al neputinței de a face față funcției de părinte. În cadrul unora dintre întruniri părinții se reunesc în activități cu copiii (realizează diverse lucrări artistice, pregătesc bucate etc.), aplicînd, astfel, modelele de comunicare însușite.

Există numeroase modele de bune practici. Probabil, apariția lor se datorează, în mare măsură, multilateralității meseriei de părinte, care poate fi înțeleasă și perfecționată continuu doar fiind exersată. Aș vrea să finalizez această succintă prezentare a unor experiențe de urmat cu poemul lui Dorothy Law Nolte, în speranța că îi va face pe cititorii-părinți, dar și pe cititorii-pedagogi (care, în mare măsură, împart cu părinții aceeași pîine) să reflecteze o dată în plus asupra menirii lor.

*Dacă trăiesc în critică și cicăleală,
copiii învață să condamne.
Dacă trăiesc în ostilitate,
copiii învață să fie agresivi.
Dacă trăiesc în teamă,
copiii învață să fie anxioși.
Dacă trăiesc înconjuțați de milă,
copiii învață autocompătămirea.
Dacă trăiesc înconjuțați de ridicol,
copiii învață să fie timizi.
Dacă trăiesc în gelozie,
copiii învață să simtă invidia.
Dacă trăiesc în rușine,
copiii învață să se simtă vinovați.
Dacă trăiesc în încurajare,
copiii învață să fie încrezători.
Dacă trăiesc în toleranță,
copiii învață răbdarea.
Dacă trăiesc în laudă,*

*copiii învață prețuirea.
Dacă trăiesc în acceptare,
copiii învață să iubească.
Dacă trăiesc în aprobare,
copiii învață să se placă pe sine.
Dacă trăiesc înconjuțați de recunoaștere,
copiii învață că este bine să ai un țel.
Dacă trăiesc împărțind cu ceilalți,
copiii învață generozitatea.
Dacă trăiesc în onestitate,
copiii învață respectul pentru adevăr.
Dacă trăiesc în corectitudine,
copiii învață să fie dreți.
Dacă trăiesc în bunăvoință și considerație,
copiii învață respectul.
Dacă trăiesc în siguranță,
copiii învață să aibă încredere în ei și ceilalți.
Dacă trăiesc în prietenie,
copiii învață că e plăcut să trăiești pe lume.*

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Agabrian, M., *Parteneriate școală-familie-comunitate*, Buc., Ed. Institutul European, 2005.
2. Gordon, Th., *Parent Effectiveness Training*, P.E.T. Book, 2006.
3. Hoghughi, M., *Parenting – An Introduction. Handbook of Parenting: Theory and research for practice*, 2004.
4. Holt România – FCSSCF și UNICEF România, 2003, *Ce este educația parentală? Modelul Holt România*.
5. Nolte, D.L.; Harris, R., *Copiii învață ceea ce trăiesc*, Buc., Ed. Humanitas, 2008.
6. *Raport complementar asupra implementării Convenției ONU cu privire la Drepturile Copilului în R. Moldova*, Ch., APSCF, 2008.





Marcel TELEUCĂ

Universitatea de Stat din Tiraspol

O metodă de identificare a copiilor superior dotați

Identificarea elevilor superior dotați este o acțiune primară și importantă în ansamblul activităților de asistență psihopedagogică și reprezintă parte integrantă a procesului de instruire a celor capabili de performanță.

Scopul acțiunii de identificare este de a evidenția în cadrul școlii, pe bază de criterii științifice, elevii considerați supradotați, talentați, creativi, excepționali, performanți etc. În experiența zilnică, „depistarea” acestora are loc astfel: fie prin observare, prin analiza notelor școlare sau a rezultatelor obținute la diverse concursuri, fie incidental, fără a constitui un obiectiv separat. Evident, ambele ipostaze sînt acceptabile, întrucît duc la dezvoltarea liberă, dezinhibată și armonioasă a personalității umane.

Identificarea respectivei categorii de elevi poate fi proiectată și efectuată cu ajutorul unor modele teoretice. Supradotarea poate fi: *generală* sau *specifică*. În primul caz, aceasta se suprapune sau chiar se „contopește” cu inteligența superioară și persoana se „descurcă” foarte bine în toate tipurile de activități predominant intelectuale (învățare școlară, rezolvare de probleme, analize gramaticale, jocuri de perspicacitate, critică literară, clasificare, verificare de ipoteze etc.), îndeplinește cu ușurință și eficiență ridicată sarcini ce necesită un grad înalt de generalizare sau de imaginație creatoare. În cazul *supradotării specifice*, aceasta este legată de prezența unor aptitudini speciale, deținătorul lor obținînd performanțe în unul sau,

mai rar, în 2-3 domenii de activitate (de exemplu, sport, muzică și arte grafice, activități tehnice sau matematică etc.), în timp ce în alte sfere de interes social, rezultatele muncii sale sînt modeste sau chiar slabe.

În scopul determinării elevilor supradotați se utilizează diferite instrumente: teste de inteligență pentru stabilirea coeficientului intelectual și de creativitate, a cunoștințelor specifice pentru aflarea aptitudinilor academice; teste de personalitate; chestionare de investigare a motivației de a reuși și a imaginii de sine etc.

În continuare, ne vom referi detaliat la două categorii de probe: a) testele psihologice și pedagogice, aplicate colectiv și b) probele diagnostice formative, aplicate individual.

a) *Testul* – un instrument de măsurare obiectivă și standardizată, ce reliefează diferențele interindividuale, oferă informații despre procesul de cunoaștere a copiilor superior dotați. Pentru a realiza un asemenea obiectiv, testul trebuie să corespundă numeroaselor exigențe de construire și validare: adecvanța conținutului la scopul urmărit, condiții unitare de administrare, tehnici cît mai obiective de evaluare a răspunsurilor, modalități relativ unitare de evaluare a rezultatelor obținute etc. Ca mijloc de evaluare a prestației sau a conduitei umane, testul se elaborează pe bază statistică, fiind aplicat prealabil pe un grup semnificativ de persoane în vederea stabilirii unor norme, a unui etalon la care să fie raportate prestațiile individuale.

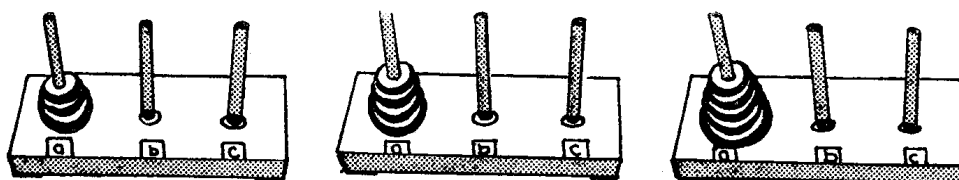
b) *Diagnosticul formativ* caută să deplaseze accentul cunoașterii de la prezent spre viitor, de la ceea ce reușește să facă elevul în momentul testării spre ceea ce va putea el să îndeplinească în așa-numita „zonă a proximei dezvoltări”.

Elaborarea *probelor formative* presupune explicitarea unui anumit nivel de dezvoltare ca efect al unui ansamblu controlabil de influențe instructiv-educative.

O probă diagnostică formativă este o problemă a cărei soluționare nu depinde direct de setul de cunoștințe stocate în memoria subiectului sau de priceperile și deprinderile ce le posedă, ci de experiența pe care acesta o capătă *în* și *prin* rezolvarea ei. Probele diagnostice formative comportă toate calitățile unui test psihologic clasic: operativitate, obiectivitate, sensibilitate etc. Pentru exemplificare prezentăm structura, programul și rezultatele obținute de subiecții celor două grupuri la proba *Turnul din Hanoi*, în cadrul unui experiment efectuat de noi.

Proba *Turnul din Hanoi* (TH), nu este altceva decât un joc inventat de matematicianul francez E. Lucas la sfârșitul sec. XIX, ce se constituie din 3 tije pe care se așază 2-7 discuri (*Figura 1*) de mărimi diferite, în funcție de gradul de dificultate anticipat.

Figura 1. Turnul din Hanoi

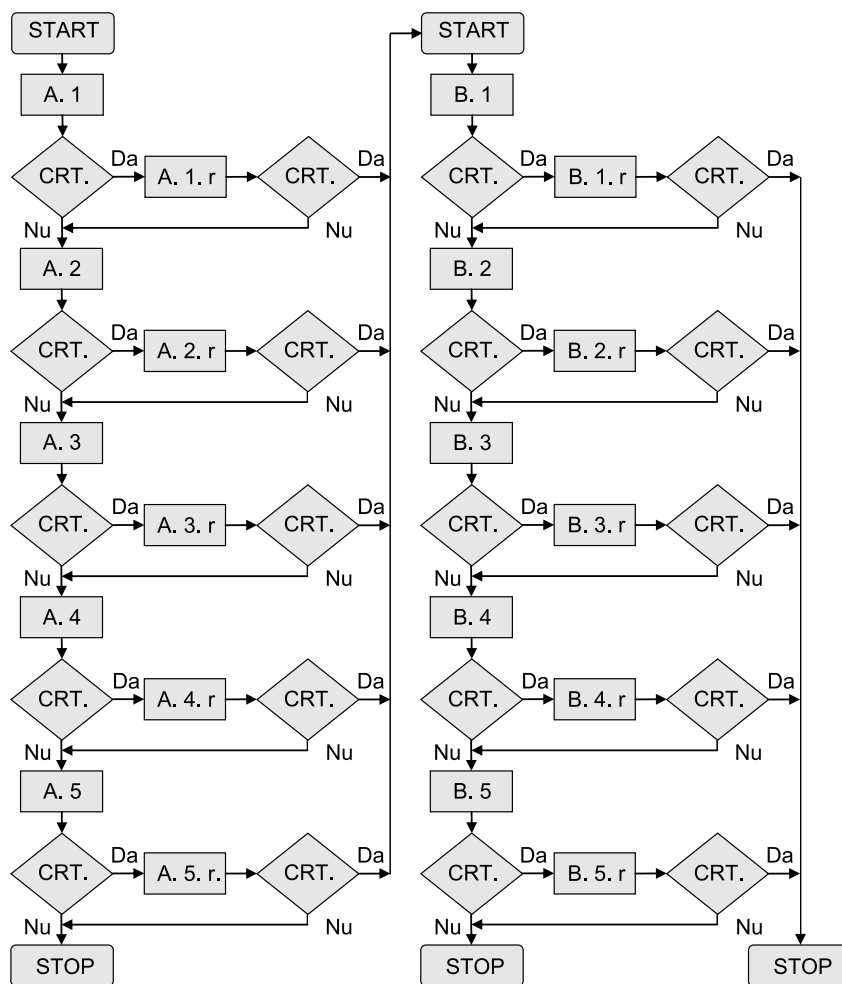


Sarcina rezolvitorului constă în a muta turnul de pe prima tijă pe ultima, folosind tija intermediară și respectând două condiții sau limitări: 1) o mișcare presupune mutarea unei singure piese (disc) și 2) o piesă mică trebuie ășezată întotdeauna peste una mare. Proba a fost utilizată de F. Klix și colaboratorii săi pentru investigarea unor aspecte ale gândirii în procesul de rezolvare a problemelor, mai ales a celor care au la bază structuri algoritmice.

În cazul nostru, *Turnul din Hanoi* a jucat rolul de probă diagnostică formativă, menită să reliefeze aspecte apitudinale de genul: modul de orientare în sarcină, eficiența învățării prin tatonare și eroare, flexibilitatea gândirii, receptivitatea la ajutorul extern (din partea examinatorului), capacitatea de a generaliza ș.a. Proba a fost aplicată individual, după următoarea formulă:

- 1) turnul cu două discuri, pentru demonstrarea manierei de lucru și înțelegerea regulilor „jocului”;
- 2) turnul cu trei discuri, pentru învățarea independentă și aplicarea regulilor de „joc”;
- 3) turnul cu patru discuri, secvențele A1-A5, pentru exersare, ca primă parte, relativ simplă, a probei;
- 4) turnul cu cinci discuri, secvențele B1-B5, pentru exersare, ca a doua parte, relativ complexă și dificilă, a probei.

Figura 2. Schema logică de rezolvare a probei *Turnul din Hanoi*



Un prim indiciu asupra capacității omului de a rezolva o anumită problemă îl reprezintă tipul de orientare în sarcini: global sau parțial, sintetic sau analitic, complet sau incomplet etc. În cercetarea noastră, modul de orientare a fost evaluat în funcție de amplitudinea schemelor de rezolvare, unele extinse, bogate, constituite din 4 și mai multe mutări, altele restrânse, limitate la 1-3 mutări. Asemenea scheme pot fi observate în prima fază a rezolvării fiecărei secvențe, dar și pe parcurs, mai ales în situații de impas, când se constată că „jocul” nu mai poate continua pe calea aleasă și că sînt necesare restructurări de forme („turnuri”) și poziții. *Figura 3* ilustrează modul de grupare a subiecților în funcție de numărul schemelor reduse de rezolvare, în cadrul secvențelor A1 și A2.

Un al doilea parametru important pentru caracterizarea modului de rezolvare a TH îl reprezintă calitatea deciziilor adoptate în diferite momente cheie ale „jocului”. În cazul secvențelor A, atestăm cu precădere următoarele 4 momente: începutul „jocului”, continuarea după primele 4 mutări, formarea turnului cu 3 discuri pe bara din dreapta și turnul cu 3 discuri pe bara mijlocie. După numărul total de decizii eronate în rezolvarea secvențelor A1 și A2, subiecții se grupează ca în *Figura 3*.

Conform celui de-al treilea criteriu, și anume durata perseverenței în eroare, apreciată ca interval de timp delimitat de începutul „jocului” și momentul observării cursului greșit al rezolvării, subiecții pot fi repartizați în 4 grupuri:

(1) elevi care sesizează greșeala imediat după începerea rezolvării și evită poziția greșită cu discul 3 pe ultima bară; (2) elevi care conștientizează greșeala doar după așezarea discului 3 în poziția menționată; (3) elevi care persistă în greșeală, ajungînd la cea de-a doua poziție critică (discul 4 pe bara mijlocie) și (4) elevi cu un început eronat, care comit și alte greșeli în rezolvarea secvenței A.

A1 patrulea indicator semnificativ îl reprezintă evoluția în timp: progresul sau regresul înregistrat de elevi în parcursul de la o secvență la alta a probei. Precizăm că mărimea acestuia a fost stabilită în funcție de numărul de mutări efectuate în plus sau în minus față de cota inițială. De exemplu, dacă subiectul Y. rezolvă secvența A1 în 40 de mutări iar A2 în 30, atunci realizează un progres notat cu 1. Un alt subiect, care efectuează 35 de mutări pentru A1 și 50 pentru A2, este apreciat la parametrul „evoluție” cu -2, adică atestă un regres de gradul 2.

În funcție de progresul sau regresul înregistrat, subiecții se grupează astfel: (1) elevi care progresează continuu, la toate secvențele „jucate”; (2) elevi a căror „linie a progresului” este întreruptă o singură dată; (3) elevi care înregistrează două cazuri de regres și (4) elevi cu trei sau mai multe cazuri de regres. Mărimea acestor grupuri este ilustrată în *Figura 4*.

Primele două încercări de rezolvare a probei TH, adică secvențele A1 și A2, s-au dovedit a fi insuficiente pentru

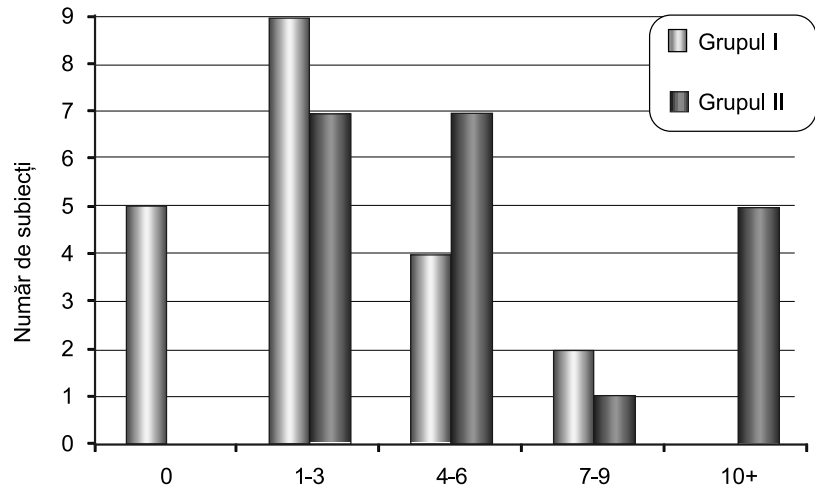


Figura 3. Numărul schemelor reduse de rezolvare

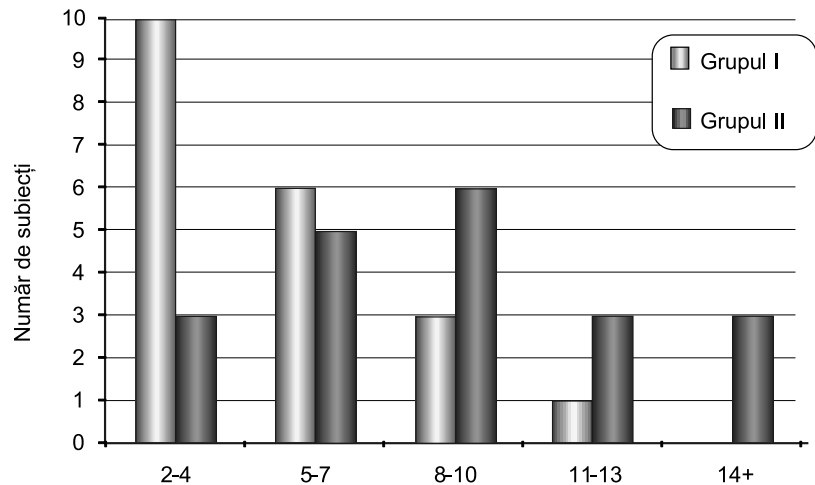


Figura 4. Numărul deciziilor eronate

înșușirea deplină a algoritmului „jocului”. De aceea, au fost introduse secvențele de ajutor gradual A3-A4. Această etapă a experimentului a fost definită de saltul calitativ realizat de elevii grupului I: toți cei 20 de subiecți rezolvă secvența A3 în condiții optime: fără mutări în plus, fără greșeli sau ezitări, fără scheme reduse de rezolvare și într-un interval de timp acceptabil. În cazul subiecților din grupul II, situația se prezintă astfel: (1) 4 elevi rezolvă secvența A3 în mod cursiv, fără greșeli, doar cu 1-2 ezitări și reveniri; (2) 2 elevi nu „profită” de ajutorul primit: după câteva mutări greșite revin la scheme corecte de rezolvare; (3) 14 elevi, nesesișind avantajul oferit de începerea corectă a „jocului”, procedează (greșit) la restructurarea lui și la obținerea unor poziții dezavantajoase; aceștia ajung să rezolve corect proba abia după ultimele 2 secvențe de ajutor (A4 și A5).

Așezarea unui nou disc la baza turnului – secvența B1 – amplifică gradul de dificultate și produce modificări în structura algoritmului de rezolvare a problemei. Dacă în secvența A1 prima mutare corectă era discul 1 pe bara mijlocie, acum aceasta reprezintă o greșeală. De asemenea, dacă anterior discul 3 pe bara din dreapta constituia o soluție intermediară greșită, acum reprezintă o poziție corectă.

Comparând modul de rezolvare a secvențelor B1-B5 cu cel întâlnit în secvențele mai simple A1-A5, observăm numeroase asemănări: procesul de rezolvare a primei secvențe (B1) debutează cu un procent ridicat de decizii eronate (68%);

diferențele dintre grupurile contrastante I și II devin evidente după o anumită perioadă de tatonare (nu din start); în baza unor criterii pot fi evidențiate mai multe subgrupuri de elevi; în ambele grupuri există elevi care, trecând de la secvența B1 la B2, regresează etc. Singura deosebire evidentă constă în faptul că la secvențele de ajutor – B3, B4 și B5 – performanțele subiecților din grupul I, deși mai bune decât ale celor din grupul II, nu mai au valori atât de categorice ca înainte. Din 18 elevi, doar 4 reușesc să rezolve în condiții optime secvența B3, restul având nevoie de ajutor mediu sau chiar maxim. Cu alte cuvinte, deși „nota de superioritate” a elevilor cu aptitudini matematice bine dezvoltate se menține, ea nu mai apare atât de clar conturată.

Datele furnizate de rezolvarea probei formative TH permit a contura și aspecte inedite, interesante privind modul de abordare și soluționare a unor sarcini cu conținut mixt, practic și mental, de către elevi cu niveluri diferite de dezvoltare aptitudinală.

a) O primă constatare, oarecum neașteptată, se referă la absența unor diferențieri nete între grupurile I și II cu privire la modul de orientare în problemă. Constatarea surprinde deoarece capacitatea de orientare adecvată în problemă, denumită și *simț* sau *sensibilitate matematică*, reprezintă una dintre componentele esențiale ale aptitudinilor matematice (Berar, 1991, p. 106-108). Or, în cazul de față, majoritatea subiecților, inclusiv cei cu aptitudini matematice superior dezvoltate, au adoptat o cale empirică, de cele mai multe ori greșită, de rezolvare. Cauza ar putea fi tendința, într-o primă fază firească, de transfer a experienței anterioare.

În legătură cu acest aspect, trebuie să accentuăm că prima mutare și prima schemă opțională pot fi efectuate: (1) la întâmplare (probabilitatea de a greși sau nu fiind aceeași, și anume 50%); (2) ca urmare a unor ipoteze de lucru, a reprezentării unui lanț de mutări și poziții de „joc” și (3) prin transfer de experiență anterioară. Din discuțiile avute cu elevii și din compararea deciziilor luate la începutul fiecărei secvențe, constatăm că modul cel mai frecvent de a proceda a fost tocmai acesta din urmă. Așa se explică și numărul sporit de astfel de greșeli în rezolvarea primei secvențe a fiecărei variante: 77,5% în secvența A1 și 70% în secvența B1.

b) După prima poziție critică sau, altfel spus, după primul impas, echilibrul dintre grupurile investigate cedează. Elevii din grupul I încep să câștige treptat teren. Ei sesizează mai repede greșelile comise și încearcă să le depășească. Elevii din grupul II, dimpotrivă, revin mai des la poziția eronată, comit repetat aceeași greșeală și ajung la un număr mai mare de poziții critice după faza de debut. Fenomenul poate fi explicat prin capacitatea de a „construi” scheme mentale de acțiune. Din punct de vedere psihologic, este evident faptul că direcția și amploarea oricărei serii de

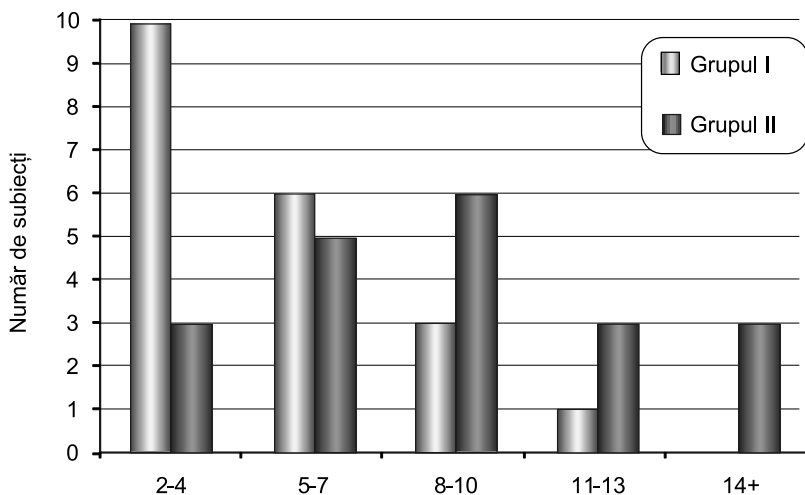


Figura 5. Regres vs. progres (în rezolvarea probei TH)

mutări au rămas funcții dependente, deși nu exclusive, de pozițiile anticipate ale celor 5 discuri, adică de imaginile turnurilor construite mental pe cele trei bare de joc. Cu cât aceste poziții erau mai clar și corect construite și cu cât traseul de urmat în vederea atingerii lor era reprezentat mai exact în intelectul fiecărui rezolvitor, cu atât schemele de acțiune deveneau mai ample, mai adecvate scopului de moment și mai puțin rigide. De remarcat și faptul că elevii grupului I construiesc asemenea scheme destul de rapid, de regulă după 1-2 eșecuri repetate, în timp ce elevii din grupul II, în cazul când reușesc, au „nevoie” de 4 sau mai multe eșecuri repetate. Factorul care determină aceste deosebiri este, foarte probabil, nivelul diferit de dezvoltare a capacității „de a efectua” mental pozițiile intermediare, care servesc drept platforme de lucru pentru poziția finală și traseul optim de urmat.

c) Printre componentele structurale ale talentului matematic la școlari, capacității de percepere, reprezentare și gândire spațială i se acordă o importanță primordială. Analiza datelor privitoare la rezolvarea probei TH ne-a prilejuit constatarea că cea mai pregnantă diferență dintre grupurile de subiecți constă în caracterul schemelor de acțiune folosite în soluționarea fiecărei secvențe, scheme care nu sînt altceva decît expresii exterioare ale unor operații mentale (interioare), avînd ca origine tocmai capacitatea de reprezentare iconică (Bruner, 1970, p. 21-22).

d) Diagrama din *Figura 3* scoate în evidență tendința de grupare a subiecților în raport cu un indicator important al oricărui tip de învățare: progresul sau regresul înregistrat în rezolvarea unor secvențe succesive ale probei. Se constată, astfel, că majoritatea elevilor din grupul I se situează în primele două clase valorice adică ale subiecților care reușesc să valorifice optim experiența acumulată, să-și îmbunătățească performanțele prin reluarea independentă sau asistată de experimentator a uneia și aceleiași variante de „joc”. În schimb, la lotul B, cazurile de regres sînt mai numeroase și amploarea eșecului mai mare. Chiar și atunci cînd înregistrează un anumit progres, acesta este modest, iar numărul greșelilor și al mutărilor superflue destul de ridicat.

Faptele expuse prezintă un real interes pentru profesor, progresul sau regresul elevului la o probă formativă avînd valoare de indicator pentru caracterizarea „zonei proxime sale dezvoltări”, adică a aceluia spațiu psihologic în limitele căruia învățarea poate dobîndi eficiență maximă.

e) Un element de diferențiere netă între grupurile de subiecți îl constituie și numărul de repetări necesare pentru a avea convingerea că algoritmul de rezolvare a fiecărei variante a fost perfect însușit. În medie, în cazul grupului I, s-au atestat 2 în secvențele A și 3 în B, iar în cazul grupului II – 4 și, respectiv, 5 repetări. Aceste diferențe, foarte probabil, își au cauza în volumul și soliditatea achizițiilor subiecților, cît și în capacitatea de anticipare, mai exact de construire a unor scheme largi

de acțiune mentală. Se pare că tocmai sub acest aspect s-au dovedit a fi deficitari subiecții din grupul II.

În concluzie, proba *Turnul din Hanoi* este deosebit de interesantă și utilă. Interesantă, prin valențele sale psihometrice: relevanță, echilibru, obiectivitate, specificitate, putere de discriminare, siguranță și validitate. Utilă, prin faptul că permite reliefaarea unui număr apreciabil de componente structurale ale capacității de învățare: orientarea în sarcină, însușirea de reguli și scheme operaționale de lucru, valorificarea experienței acumulate (transferul și interferența), capacitatea de reprezentare, perseverarea în eroare, depășirea momentelor critice ș.a.

Ca limite ale probei *Turnul din Hanoi* menționăm: (a) solicită un timp relativ îndelungat pentru aplicare și interpretare, aproximativ 2-3 ore; (b) nu pot fi operate delimitări nete între indicatori ca: scheme reduse și ample de rezolvare, durata perseverării în eroare, amploarea progresului sau regresului realizat etc.; (c) reclamă atenție sporită și răbdare din partea examinatorului.

Varianta aplicată de noi poate fi considerată un prim pas pe calea elaborării unui instrument de lucru superior testelor psihodiagnostice clasice. Principalele atuuri pe care le prezintă sînt: (a) permite reliefaarea unor particularități cognitive, afectiv-emoționale și aptitudinale privind ceea ce știe și poate subiectul la un moment dat, pe baza valorificării achizițiilor anterioare, dar, mai ales, a capacității acestuia de a beneficia de experiența dobîndită în timpul examinării; (b) oferă examinatorului posibilitatea de a cunoaște căile, strategiile și procedeele folosite de subiect, inclusiv progresul realizat de la o secvență simplă la una complexă; (c) contribuie la formarea unei păreri despre stilul de lucru al subiectului în condițiile învățării autonome și, respectiv, mediate; (d) ocazionaază observații pertinente despre fire și temperament și (e) datele obținute se pretează la analize atît cantitative, cît și calitative.

Specialiștii în domeniu au elaborate un set de recomandări pentru educația elevilor supradotați:

- individualizarea instruirii (lecturi și exerciții suplimentare);
- abordarea subiectelor complexe prin prezentări bine structurate sau discuții constructive;
- dezvoltarea gândirii critice;
- studiul aprofundat al limbilor străine;
- realizarea de proiecte de cercetare individual sau în echipă;
- formarea deprinderilor de organizare eficientă a timpului;
- perfecționarea sistematică a cunoștințelor și participarea la diverse concursuri (după Banska, 1989).

Identificarea elevilor superior dotați este un pas important, dar nu singurul spre obținerea de performanțe înalte de către această categorie de educabili.



Ludmila FÎNTÎNĂRU

Liceul Teoretic M. Eminescu, or. Sîngerei

Societatea informațională reprezintă o nouă etapă a civilizației umane, un nou mod de viață, calitativ superior, prin accesul larg la informație al membrilor săi, prin noi metode de lucru și de cunoaștere.

Noile tehnologii digitale reduc esențial costul de acces, de stocare și de transmitere a informației, iar sistemele informatice accelerează schimbul de informații și diseminarea eficientă a acestora.

În sec. XX, cel mai mare eveniment tehnologic și social l-a constituit apariția Internetului. În esență, societatea informațională se bazează pe Internet – o lume dinamică, avansată și fără bariere, avantaj de care poate beneficia orice organizație, inclusiv instituțiile de învățământ. Iar web-ul a devenit un nou mediu de publicare a informației.

Dacă cu puțin timp în urmă, a avea o pagină web însemna un lux, acum cine nu îndeplinește această condiție este doar în pierdere. De la faza de documentare și de schimb de informații s-a trecut încet-încet la utilizarea practică a spațiului web: cumpărături, plăți on-line, stabilirea legăturilor de afaceri etc. Site-urile web sînt folosite pentru a promova companiile și produsele lor, pentru a presta servicii și a răspîndi informații, adică a *facilita comunicarea*.

Pagina web este cartea de vizită a oricărei instituții, de aceea prima impresie a vizitatorului contează enorm de mult. Site-ul unei instituții școlare însă nu reprezintă doar o simplă carte de vizită electronică, ci poate fi considerat, pe bună dreptate, un sediu virtual al acesteia, disponibil non-stop și accesibil din orice colț al lumii. Totodată, *site-ul este instrumentul de promovare a imaginii instituției în cadrul celei mai mari rețele mondiale – Internetul, al cărei avantaj este acela de a depista și a furniza informația rapid*.

Și dacă cineva se mai întrebă: “*De ce avem nevoie de pagină web?*”, răspunsurile noastre sînt următoarele:

- Este accesibil 24 de ore.
- Informațiile dumneavoastră pot fi accesate din orice loc al lumii, la orice oră.
- Economisiți bani, Internetul fiind cea mai ieftină

Modalități de elaborare a site-urilor școlare

și cea mai eficientă sursă de publicitate.

- Permite actualizări rapide ale informațiilor și noutăților.
- Vizitatorii dumneavoastră au posibilitatea de a vă contacta într-un timp “record” (pagina va conține toate datele de contact ale instituției).
- Este modul cel mai sigur de promovare a instituției dumneavoastră.

Elaborînd un site, ne propunem, bineînțeles, să atingem anumite *obiective*:

1. oferirea unor informații de calitate pentru cît mai multe persoane interesate;
2. realizarea unui site particularizat, care să vă reprezinte, care să fie oarecum parte din voi sau din ideile dumneavoastră și adaptat la necesitățile fiecărui vizitator;
3. realizarea unor legături de parteneriat cu alte instituții, cu persoane avînd aceleași preocupări, interese.

Succesul unei pagini web depinde însă, în mare măsură, de calitatea acesteia. Vizitatorii așteaptă să găsească cu ușurință informațiile de care au nevoie, iar un conținut prezentat atractiv și structurarea lui corespunzătoare, acompaniate/completate de diverse facilități interactive, le vor oferi o experiență plăcută.

Principiile de realizare a paginii web:

- simplitate – pagina trebuie să conțină informațiile esențiale despre instituție, acestea fiind grupate în zone distincte, clar delimitate prin culori sau elemente grafice;
- explicită – pagina trebuie să prezinte utilizatorului toate informațiile de bază ale instituției, activitățile și obiectivele pe termen lung ale acesteia;
- aspectul grafic și codul paginii trebuie realizate în corespundere cu standardele în vigoare și bunele practici;
- funcționalitate – pagina trebuie să includă un set de butoane, legături, meniuri care să permită accesul la pagini cu informații detaliate;
- economie de mijloace – acestea includ obiectivele logice și vizuale ale paginii. “Piese” de interes “strategic” trebuie explicitate “cu lux de amănunte”.

Tehnici de web design pentru crearea site-urilor școlare

La realizarea designului unui site școlar ne vin în ajutor o serie de tehnici, prin intermediul cărora paginile capătă contur, “personalitate”, atît din punct de vedere vizual, cît și sub aspectul organizării legăturilor și amplasării conținutului.

Model de design al unui site școlar

Odată ce ne-am decis asupra modului în care va fi structurat site-ul, scrierea efectivă a codului HTML pentru fiecare pagină în parte va fi anticipată de realizarea unei schițe de ansamblu a acestuia. Deși nu există norme de elaborare a structurii și conținutului, de funcționare eficientă a site-urilor, în general, și a celor școlare, în particular, sursele de specialitate recomandă totuși a se respecta cîteva criterii.

O pagină web include trei elemente:

1. **Grafica** – ameliorează aspectul site-ului, îi imprimă “spectaculozitate” și face conținutul mai interesant, mai atractiv, mai “lizibil”. Datorită acestuia, ochiul vizitatorului trăiește o experiență mai plăcută. De asemenea, informația inserată este decodificată și înțeleasă cu mai multă ușurință.

2. **Conținutul** – cei mai mulți dintre utilizatori accesează un site sau altul fiind interesați de conținutul acestuia. *Grafica și conținutul* trebuie proiectate și realizate riguros, ambele urmînd să capteze atenția utilizatorului prin calitatea lor; ele nu trebuie să cedeze una în fața alteia, în caz contrar vizitatorii vor face imediat click pe butonul de întoarcere a browser-ului.
3. **Interactivitatea**. Scriptarea și programarea pentru Internet este modalitatea de a stabili comunicare site-vizitator. Puneți toate aceste lucruri împreună și veți avea vizitatori care, bucurîndu-se de ceea ce au găsit, vă vor deveni prieteni. Expresia înaripată “Pentru a primi, trebuie să dai” este la fel de valabilă pe World Wide Web ca și în viața de zi cu zi.

Schița site-ului

Pentru început, determinăm punctele majore pe care le dorim să le acoperim în paginile site-ului. Facem, de asemenea, o listă a elementelor grafice pe care intenționăm să le includem, însoțite de indicații privind așezarea lor în pagină. Stabilim care sînt paginile de nivel unu și ce informații dorim să oferim în cadrul lor, precum și

ELABORARE A SITE-URILOR ȘCOLARE



paginile subordonate acestora, care vor cuprinde detalierea subiectelor anunțate în paginile de nivel unu.

Schițarea site-ului este secundată de câteva întrebări obligatorii pentru fiecare:

- Ce informații vrea să afle utilizatorul?
- Ce dorește el să facă în acest moment?
- Ce va simți parcurgând această pagină a site-ului?
- În ce “direcție” își propune să se îndrepte utilizatorul?

Autorul site-ului nu poate ține sub control impresiile și conduita utilizatorului, dar dacă a intuit răspunsul la întrebările de mai sus, atunci fiecare dintre pagini are șanse să fie apreciată pozitiv.

Toate site-urile au în comun câteva elemente, prezente în orice pagină de start – pagina *Home*. Aceasta trebuie să se încarce rapid, să aibă un impact vizual puternic și să comunice datele principale despre subiect. De regulă, pagina *Home* a școlilor conține date generale:

- identificarea unității educaționale căreia îi aparține site-ul;
- simbolurile unității educaționale;
- prezentarea structurii site-ului. Pagina *Home* oferă indicații cu referire la subiectele abordate;
- stabilirea relațiilor între secțiunile de nivel unu ale site-ului și cele subordonate lor. Aceasta se realizează prin intermediul barelor de navigare, al butoanelor, al hărților de imagini sau listelor de legături;
- furnizarea informațiilor de contact.

Paginile de nivel unu constituie diviziunile esențiale ale subiectului site-ului. Nu se recomandă a include prea multe amănunte la acest nivel. Dacă site-ul acoperă un subiect amplu, care abundă în informații specifice, detalierea acestora va fi efectuată pe paginile de nivel doi. Pentru o imagine cât mai exactă a structurii site-ului,

paginile de nivelul unu trebuie să înglobeze informații privind:

- istoria instituției de învățământ;
- colectivul profesorial al instituției de învățământ;
- realizările instituției de învățământ;
- proiectele instituției de învățământ;
- activitățile extrașcolare ale instituției de învățământ.

De asemenea, acest nivel nu trebuie absolvit de prilejul de a insera date de contact, precum și:

- anunțuri;
- fotografii;
- orarul școlii;
- sugestiile profesorilor, părinților, elevilor, echipei manageriale, dar și o rubrică pentru sugestiile vizitatorilor.

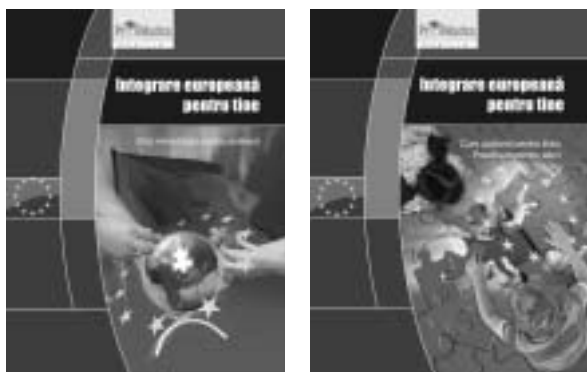
Elaborarea site-urilor școlare este un pas spre integrarea cercetărilor efectuate în Moldova în spațiul informațional global. Unul din scopurile acestora este sporirea vizibilității și valorificarea rezultatelor educaționale de la noi la nivel internațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Drăgănescu, M., *Societatea informațională și a cunoașterii. Vectorii societății cunoașterii*, Buc., 2001.
2. Rîngaci, V.; Pereteatcu, S.; Dumbrăveanu, R. Pascari, I., *ICT în Educație. Programare Web*. Ch. 2007.
<http://www.CrazyDesign.biz>
<http://img145.imageshack.us/img145/7092/sit-euscolii.png>
<http://pedagogicbuzau.ro/>
<http://www.hasdeu.bz.edu.ro/>
<http://www.scolaras.ro/>
<http://www.isjmm.ro/>

EXERCITO, ERGO SUM

Integrare europeană pentru tine la a doua ediție



Suportul didactic pentru noua disciplină opțională *Integrare europeană pentru tine* a fost editat în tiraj suficient pentru toate liceele din R. Moldova: *Practicum pentru elevi* – 8000 de exemplare în limba română și 2000 de exemplare în limba rusă și *Ghid metodologic pentru profesori* – 2000 de exemplare în limba română și 500 de exemplare în limba rusă.

Grație extinderii proiectului, finanțat de Fundația SOROS-Moldova, pe parcursul lunilor decembrie-februarie 2009-2010, direcțiile de învățământ ce nu au beneficiat de donație urmează să expedieze solicitări pe adresa Centrului Educațional PRO DIDACTICA cu precizarea numărului de licee care studiază în limba română și a celor care studiază în limba rusă. De asemenea, în fiecare raion, se va organiza, în aceeași perioadă, un seminar de 6 ore în vederea inițierii cadrelor didactice care predau sau vor predă disciplina dată.

Pentru a suscita interesul cititorului, prezentăm un proiect didactic al unei lecții pentru elevi și schița demersului profesorului, elaborate de noi și extrase din lucrările acestui set.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect *Educație pentru integrare europeană – program experimental pentru profesorii și elevii de liceu*

PRACTICUM PENTRU ELEVI

Migrațiile ilegale și starea demografică în spațiul european

IMPLICĂ-TE!

- Discută cu bunicii și părinții despre familiile lor, inclusiv despre numărul fraților și al surorilor, apoi completează tabelul de mai jos:

Nr. de frați și surori ai străbunicilor	
Nr. de frați și surori ai bunicilor	
Nr. de frați și surori ai mamei	
Nr. de frați și surori ai tatei	
Nr. de frați și surori pe care îi ai tu	

- Ce ai constatat? Numărul urmașilor în familia ta este în creștere sau în descreștere? De ce? Discută argumentele cu colegul de bancă.

INFORMEAZĂ-TE!**Lectură dirijată****Uniunea Europeană împotriva deficitului demografic**

Deși creșterea standardului de viață al societății europene a înlăturat în mare parte factorii care afectau populația, aceasta este în continuare în scădere. Chiar dacă europenii își afirmă dorința de a avea copii, rata natalității este în descreștere. UE caută soluții pentru această problemă.

Conform experților în domeniu, rata fertilității necesare pentru înlocuirea generațiilor este estimată la 2.1. Dacă aceasta va scădea pînă la 1.3, în 100 de ani populația va constitui aproximativ un sfert din mărimea ei actuală. Acest declin se datorează schimbării valorilor individuale și culturale, reducerii numărului de căsătorii și creșterii celui de divorțuri, precum și stilului nou de viață și modelului de comportament nou în funcție de stilul de viață.

Un studiu din 2004 legat de politica demografică, realizat de Fundația Robert Bosch și finanțat de Comisia Europeană, arată că femeile și-ar dori mai mulți copii decît au în prezent. Totodată, 2 din cele mai des înflînitate motive pentru a nu avea copii, menționate în studiu, sînt cheltuielile mari și preocuparea pentru viitorul copiilor. Deși nu are o politică demografică, UE depune eforturi pentru înlăturarea factorilor ce afectează populația. Parlamentul European a elaborat 2 rapoarte care abordează această temă.

În urma summit-ului de la Barcelona (martie 2002), statele membre au decis să înlătore obstacolele legate de participarea femeilor pe piața muncii, introducînd pînă în 2010 ajutor de copii pentru 90% din cei aflați între 3 ani și vîrsta obligatorie pentru școală și pentru cel puțin 33% din copiii cu vîrsta sub 3 ani. Unul din rapoartele PE, întocmit de Françoise Castex (Partidul Socialiștilor Europeni), abordează viitorul demografic al Europei, propunînd următoarele măsuri pentru creșterea natalității:

- politici publice care să stabilească un cadru stabil pentru deciziile privind maternitatea;
- securitate socială pentru mamele singure, respectiv diverse facilități în îngrijirea copiilor;
- dreptul la concediu parental pentru ambii părinți și promovarea concediului pentru tați.

Raportul întocmit de Marie Panayotopoulos-Cassiotou (Partidul Popular European și al Democrațiilor Europeni) are ca temă principală reconcilierea familiilor și perioada de studii pentru femeile tinere cu copii din UE. Raportul a fost adoptat în sesiunea plenară din iunie 2007. El prevede aceleași facilități pentru îngrijirea copiilor aplicate și părinților care lucrează, precum și posibilitatea unor împrumuturi ușor de obținut pentru tinerii care îmbină responsabilitățile familiale cu studiile.

(Raport al Parlamentului European)

PROCESEAZĂ INFORMAȚIA!

- De ce noul stil de viață afectează familiile, creșterea copiilor?
- Compară această informație cu cea despre R. Moldova. Există diferențe radicale? Comentează-le și prezintă argumente în baza textului de mai jos.

Cartea Verde a populației Republicii Moldova este editată recent și realizată în baza deciziei Comisiei Naționale pentru Populație și Dezvoltare (CNPĐ), cu suportul financiar și organizatoric al Fondului ONU pentru Populație (UNFPA).

Situația demografică în R. Moldova

Evoluția fenomenelor demografice în spațiul R. Moldova, ca unitate teritorială și statală europeană, poate fi studiată începînd cu anii 50, cînd au fost stabilite definitiv hotarele statului și au fost create organele statistice centrale și teritoriale. În evoluția fenomenelor demografice distingem 2 perioade:

1. Perioada anilor 1950-1990, care se remarcă printr-o creștere esențială a numărului populației, ca urmare a ratei înalte de natalitate, reducerii mari a ratei de mortalitate, imigrației masive a populației din spațiul ex-sovietic. Astfel, numărul populației a crescut de la 2 290 mii (1950) la 4 366 mii (1990).
2. Perioada de după anul 1990, care se caracterizează ca una de declin demografic. Particularitățile de bază în evoluția demografică sînt: diminuarea semnificativă a ratei natalității și creșterea ratei mortalității populației, urmate de creșterea dramatică a emigrației populației spre Vest și Est.

Prima perioadă de evoluție demografică s-a caracterizat prin creșterea populației, atît în baza sporului natural mare, cît și în baza sporului migratoriu destul de mare, mai ales în primele decenii postbelice (1945-1965). Ca rezultat, s-a micșorat dezechilibrul în structura pe sexe și vîrstă a populației, s-au înregistrat schimbări esențiale în distribuția ei teritorială, exprimate în dezvoltarea procesului de urbanizare (creșterea numărului de localități urbane și a populației urbane). Rata înaltă a natalității populației (pînă la 40%) a determinat ponderea înaltă a populației tinere (pînă la 18-19 ani – 41-42%)

și a populației apte de muncă și o pondere foarte scăzută a populației care a depășit vârsta de 60 ani – până la 7-8%. Fertilitatea populației era destul de înaltă (3,5-4,0 copii/femeie), ceea ce a permis o reproducere largă a populației. Așadar, se poate conchide că situația demografică din acea perioadă era favorabilă pentru economia statului.

Schimbările politice, economice și sociale, produse începând cu anii 90 ai sec. XX au avut consecințe majore și au condus la modificări esențiale în evoluția fenomenelor demografice pe teritoriul R. Moldova.

Micșorarea ratei natalității, creșterea ratei mortalității și schimbarea caracterului sporului migrațional au dus la reducerea ritmului de creștere a numărului populației, iar în ultimul deceniu – la scăderea numărului populației R. Moldova. Astfel, în anii 1989-1990 se stabilește un spor migratoriu negativ cu tendințe certe de creștere, iar în anii 1992-1994 se stabilește un spor natural negativ cu tendințe lente de creștere.

Cartea Verde a populației Republicii Moldova reprezintă o analiză succintă a situației demografice în R. Moldova, creată în rezultatul dezvoltării economice, sociale, politice și demografice în perioada 1990-2007. *Cartea Verde a populației Republicii Moldova* are ca scop sensibilizarea opiniei publice, a factorilor de decizie de toate nivelurile asupra complexității problemelor demografice cu care se confruntă societatea la etapa contemporană și asupra consecințelor care pot interveni în diferite domenii ale vieții economice și sociale. Concluziile principale sînt evidențiate în baza analizei datelor statistice pentru perioada 1997-2007:

- numărul populației va continua să se micșoreze și în următoarele decenii și, ca urmare, va crește dezechilibrul în structura pe sex și vîrstă a populației;
- va crește impactul migrației și imigrației asupra situației demografice a statului;
- statul se va confrunta cu probleme demografice majore, cum ar fi îmbătrînirea populației și depopularea spațiului geografic.

- Studiază tabelul și informația de mai jos.

Tabel. Numărul emigranților, imigranților și repatrițiilor în R. Moldova

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Emigranți	6446	6592	7376	7166	6827	6685
Imigranți	1293	1297	1620	1706	2056	1968
Repatriați	1462	1614	1285	1816	1131	1608
Total	9201	9403	10281	10688	10014	10261

Din tabel deducem că numărul persoanelor cuprinse în migrația externă în perioada 2001 -2006 este comparativ stabil (cu ușoare tendințe de creștere), în limitele de 6-7 mii emigranți, 1,3-2,1 mii imigranți și 1,1-1,6 mii repatriați.

Direcțiile principale de emigrație sînt Rusia (2-3 mii anual), Ucraina (1,5-2,0 mii anual), SUA (1 mie anual), urmate de Belarus, Germania, Israel cu un număr mult mai modest (200-300 persoane). În procesul de imigrație (sosire) în R. Moldova un loc însemnat îl ocupă Ucraina, Turcia, Rusia (300-400 persoane anual), după care urmează SUA, România și alte state. Cele mai multe cazuri de repatriere se înregistrează din Ucraina, Turcia, Rusia, România, SUA; din alte state se atestă un număr modest de cazuri.

Din cele relatate conchidem că migrația poate fi apreciată ca a treia mare problemă demografică în R. Moldova. Un număr mare de cetățeni din R. Moldova locuiesc în afara țării, iar numărul exact al acestora nu se cunoaște. Este importantă monitorizarea celor care au plecat și care pleacă peste hotarele țării. Mulți emigranți nu sînt luați în evidența populației, de aceea datele nu corespund realității. Dacă acești oameni mor în străinătate, ca migranți ilegali, informațiile despre ei nu se înregistrează. Astfel, nivelul mortalității nu este evaluat corect. Nici rata privind natalitatea nu se estimează exact.

Migrația ilegală este o formă a exodului de inteligență, deoarece cuprinde cele mai active și neprotejate, vulnerabile și slab remunerate pături sociale (medici, profesori, ingineri). Prin esența demografică, migrația clandestină cuprinde exclusiv populația tînără. Conform sondajelor recente, aproape 80 la sută din emigranți o constituie persoanele în vîrstă de 20-30 ani, dintre care 90% au drept scop angajarea în activități economice.

EXPRIMĂ-ȚI ATITUDINEA!

- Ce ai putea face pentru ca populația țării tale să nu fie în continuă descreștere?
- Ce ar putea face comunitatea, societatea în ansamblu?

- Completează *Graficul T: Ce înseamnă să-mi formez o familie aici, în Moldova?*

Avantaje	Dezavantaje

ACȚIONEAZĂ!

- Efectuează o cercetare în comunitatea ta, înregistrând următoarele date: numărul persoanelor plecate în ultimii 5 ani, vârsta și profesia acestora; numărul persoanelor sosite în localitate, vârsta și profesia lor. Ce ai constatat? Ce acțiuni pot fi întreprinse pentru îmbunătățirea situației demografice în localitatea ta?

GHID METODOLOGIC PENTRU PROFESORI

Migrațiile ilegale și starea demografică în spațiul european

PROIECT DIDACTIC

Obiective de referință:

- să identifice problemele actuale ale Uniunii Europene;
- să propună soluții pentru rezolvarea problemelor europene.

Obiective operaționale:

La finele activității, elevii vor putea:

- să caracterizeze problema demografică cu care se confruntă omenirea;
- să deducă soluții pentru rezolvarea problemei demografice în Moldova și în alte țări europene;
- să aprecieze importanța consolidării familiilor pentru creșterea sănătoasă a copiilor.

EVOCARE (5-7 min.)

1. Elevilor li se solicită să discute cu bunicii și cu părinții despre familiile lor, să precizeze numărul fraților și al surorilor, apoi să completeze tabelul cuprins în *Practicumul pentru elevi*.
2. Elevii vor discuta asupra constatărilor făcute vizavi de urmașii din familiile lor, dacă numărul acestora este în creștere sau în descreștere, argumentele formulate în perechi fiind comentate și completate succint de profesor, de colegi.

REALIZARE A SENSULUI (25-30 min.)

1. Elevii vor citi textul *Uniunea Europeană împotriva deficitului demografic* pe fragmente, urmînd să răspundă la diferite tipuri de întrebări, inclusiv de clarificare și interpretare, astfel încît să se ajungă la constatări ce țin de noul stil de viață în postmodernitate și influența acestuia asupra familiilor și creșterii copiilor.
2. La rubrica de procesare a informației se va solicita să se compare caracteristica demografică din UE cu cea din R. Moldova. Elevii vor identifica diferențele existente, citind fragmentul din *Cartea Verde a populației Republicii Moldova* – lucrare editată recent în urma deciziei Comisiei Naționale pentru Populație și Dezvoltare (CNPĐ), cu suportul financiar și organizatoric al Fondului ONU pentru Populație (UNFPA).
3. Elevii vor studia, în funcție de timpul disponibil și de ritmul de lucru al clasei, tabelul *Numărul emigranților, imigranților și repatriaților în R.Moldova*.
4. Se poate invita un agent comunitar, un reprezentant al primăriei sau medicul de sector, persoane care dispun de informații statistice cu privire la numărul populației din localitate, pentru a iniția o discuție la temă.

REFLECȚIE (10-15 min.)

1. La etapa **Reflecție** elevii vor fi invitați să-și expună părerea cu referire la acțiunile necesare pentru ca populația țării să nu fie în continuă descreștere, la nivel de comunitate și de societate în ansamblu.
2. Completarea *Graficului T: Ce înseamnă să-mi formez o familie aici, în Moldova?* se va axa pe argumente

pro și contra la subiectul dat, insistându-se asupra avantajelor creării familiilor în țara de baștină. Informația suplimentară se anexează, pentru a fi selectată și prezentată de profesor sau de elevi.

EXTINDERE (1 min.)

1. Elevii vor fi provocați pentru efectuarea unei cercetări comunitare, colectând următoarele date: numărul persoanelor din localitate plecate în ultimii 5 ani, vârsta și profesia acestora; numărul persoanelor sosite în localitate, vârsta și profesia lor.
2. Se vor lista constatările și acțiunile ce pot fi întreprinse pentru îmbunătățirea situației demografice în localitate.



Ana MUNTEAN

Liceul Teoretic Litterarum, mun. Chișinău

„Pentru a crea o prerie e nevoie de trifoi și o albină,
Un trifoi și o albină,
Și de reverie,
Reveria se va crea de la sine,
Dacă zboară câteva albine.”
(Emily Dickinson)

Pe parcursul celor 10 ani cât am fost elevă nu m-a învățat nimeni să scriu eseuri. Am făcut-o singurică, iar acolo unde situația mă depășea, încercam să mă las conducă de intuiție.

Astăzi se scriu eseuri la toate materiile. Mai rar apelează la specia introdusă de Montaigne acum câteva secole poate matematica, celelalte obiecte însă fac uz de acest mod de a reda informația chiar și la BAC. E oportun sau nu? Scopul meu nu este acela de a da răspuns la o asemenea întrebare. Dar... cert este că nouă, profesorilor de limba română, ne revine obligațiunea de a-i învăța pe discipolii noștri să redacteze un eseu și, aceștia posedând un bagaj de cunoștințe, să le poată sistematiza.

De ce are nevoie elevul pentru a produce un text metaliterar? Scepticii mi-ar răspunde scurt: de subiect și de informație. Vin neapărat să îi contrazic: este insuficient. Elevă fiind, uneori, mă documentam, aveam informație, parcă știam ce ar trebui să scriu, aveam inspirație și, după ce așterneam pe foaie toate gândurile și le citeam cu voce (și astăzi revin la acest exercițiu considerat de unii pueril), observam că a fost lăsat ceva în umbră și eseu meu nu „arăta” așa precum mi-l doream. Ulterior, când am devenit profesoară de limba română, am ob-

Lăsați copiii să creeze sau eseul - joc și imaginație

servat că elevii mei se confruntă cu aceleași dificultăți la elaborarea eseului. Dar, luând cunoștință de tehnicile LSDGC, mi-am zis: „Iată o posibilitate care le-ar permite elevilor să își valorifice cunoștințele”.

În rîndurile ce urmează, voi prezenta *Agenda cu notițe paralele*, una dintre tehnicile care facilitează producerea textului metaliterar. Aceasta poate fi folosită ca instrument de lucru începînd cu clasa a III-a, cînd elevii trebuie să fie capabili să își expună în scris impresia despre o secvență de text lecturat.

Algoritmul aplicării tehnicii este următorul:

1. Pliază foaia în două (sau trasează o linie, astfel încît foaia să fie despărțită în două).
2. În partea stîngă, sus, notează cuvîntul *citatul*, iar în dreapta – *comentariul*.

Citatul	Comentariul

3. Selectează secvența care te-a impresionat, rescriind-o în partea stînga.
4. În partea dreaptă elaborează comentariul secvenței.

La etapa incipientă de aplicare a tehnicii date, elevii pot comenta secvențe de care au fost impresionați. Mai tîrziu, la treapta gimnazială sau liceală, cînd elevii posedă cunoștințe vaste de teorie literară, ei pot rezolva diverși itemi, precum:

- Comentează o figură de stil sugestivă în cheia *Agendei cu notițe paralele*.
- Analizează în agenda cu notițe paralele starea de spirit a eului liric.
- Interpretează valoarea stilistică a unor părți de vorbire din text, aplicînd tehnica *Agenda cu notițe paralele* etc.

Tehnica dată facilitează elaborarea eseului structurat, deoarece frecvent elevii au tendința să explice anumite aspecte fără a face trimitere la text. Or, comentariul care nu se bazează pe exemple este unul trunchiat și, în ultimă instanță, insuficient de profund pentru a fi evaluat în mod corespunzător. Pentru a aplica această tehnică, elevii trebuie să posede anumite dexterități: de selectare a secvențelor de text relevante; de realizare a conexiunilor logice; de exprimare scrisă corectă; de comentare a unor secvențe succesive.

Avantajele aplicării tehnicii sînt următoarele:

- ✓ Elevii sînt puși în situația de a scrie în clasă.
- ✓ Comentariile sînt audiate de colegi.
- ✓ Comentariile pot fi îmbunătățite în clasă.
- ✓ Elevii pot prelua unele dintre ideile colegilor pentru a le dezvolta.
- ✓ Exclue copierea din volume de critică literară.
- ✓ Descătușează elevii, permițindu-le tuturor să își expună opinia.

Unicul dezavantaj pe care îl pot semnaliza constă în faptul că *Agenda cu notițe paralele* este o tehnică cronofagă. Însă învățîndu-i pe elevi a selecta esențialul din opera literară, un profesor judicios va obține, indubitabil, performanțe notabile.

Curriculumul de liceu la Limba și literatura română stabilește următoarele obiective de referință, care solicită elevilor priceperi de scriere a textului metaliterar:

Elevul va fi capabil:

- să utilizeze motivat, în textele elaborate, unități frazeologice, paremiologice, citate;
- să redacteze un text nonliterar/metaliterar în conformitate cu parametrii logici ai structurii.

În cadrul modulului *Literatura populară* (cl. XI), pe lîngă orele de analiză a textului literar, pot fi proiectate și 2 lecții de compunere, care pot finaliza cu redactarea



comentariului literar al unei lucrări poetice.

Bunăoară, *Agenda cu notițe paralele* poate fi aplicată eficient la subiectul *Lirica populară*.

După lectura textului selectat și explicarea cuvintelor și a expresiilor noi sau neclare, elevilor li se poate propune un *ghid de învățare* care cuprinde următorii itemi:

1. Comentează, aplicînd *agenda cu notițe paralele*, 3 figuri de stil extrase din text.
2. Explică semnificația motivelor din poezie.
3. Interpretează trăirile eului poetic.
4. Comentează valențele stilistice ale verbelor la prezent, la conjunctiv și la condițional-optativ.
5. Relevă elementele de prozodie care contribuie la crearea atmosferei generale de dor.
6. Comentează semnificația titlului în raport cu mesajul global al operei.

Pentru a lucra eficient, elevii sînt repartizați pe echipe a cîte 4-5. Pentru fiecare item se pot alocă cîte 7 minute pentru scriere și cîte 5 minute pentru prezentarea produsului în grup. Apoi, după rezolvarea itemilor, unele comentarii se citesc în plen. Ulterior, printr-un *asalt de idei*, se pot stabili aspectele care trebuie abordate în introducerea și încheierea eseului.

NOTA BENE! Presupunînd că elevii de clasa a XI-a sînt familiarizați cu tehnica *Agenda cu notițe paralele* și, după cum e și firesc, au depășit etapa superficialității, adică răspunsul la fiecare item în 2-3 cuvinte, astfel încît vor avea pregătit „scheletul” comentariului din clasă.

Consider că producerea textului nu este numai responsabilitatea elevilor. De aceea trebuie să încercăm împreună să acumulăm informația, să o selectăm, să o sistematizăm și să îi dăm o formă, astfel încît acasă, formabilul să vină cu niște completări, cu o tratare originală a problemei.

Motivînd corect elevii, se pot crea multiple oportunități întru dezvoltarea imaginației care, nu în ultimul rînd, contribuie la elaborarea textelor de orice natură în general și a eseurilor școlare în special.

Ar fi incorect să afirm că am reușit să-i învăț pe toți elevii mei să scrie eseuri de nota zece (și pînă la urmă ce e nota?), dar, cu certitudine, oricare dintre ei ar putea redacta un text la un subiect dat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Ch., Ed. Ununii Scriitorilor, 1996.
2. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraș-Postică V.; Lîsenco, S.; Schifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, Ch., 2008.
3. *Limba și literatura română, Curriculum pentru învățămîntul liceal*, Ch., Ed. Univers Pedagogic, 2006.



Ecaterina MOGA

Gimnaziul *Elimul Nou*, mun. Chișinău

„Învăță pe copil calea pe care trebuie s-o urmeze și când va îmbătrâni, nu se va abate de la ea.”
(Pr. 22:6)

Dacă ar fi să alegem dintre miile de activități de importanță majoră pentru omenire, printre ele s-ar număra și educarea copiilor.

O societate ancorată puternic în realitatea lui Dumnezeu pune educația în centrul existenței sale, dar nu orice fel de educație, ci una teocentrică, care îl are în vedere pe copil ca întreg, inclusiv dimensiunea sa spirituală.

Trăim într-o epocă în care indicatoarele morale și-au pierdut unidirecționalitatea, arătând în toate sensurile posibile, astfel că cei care au nevoie de îndrumare sînt, mai degrabă, derutați decît ghidați. Este epoca în care se susține că toate valorile morale sînt relative, iar acest lucru alimentează haosul moral, lumea fiind în căutarea unor criterii după care s-ar putea stabili ce este *bine* și ce este *rău*.

Familia constituie baza societății și asigură continuitatea și prosperitatea unui neam. O societate devine puternică prin integritatea familiei, prin posibilitățile acesteia de a le da copiilor o educație, or, sintagma „cei șapte ani de-acasă” derivă anume de aici.

În acest context, construirea unui parteneriat eficient între școală și familie este una dintre verigile și unul dintre scopurile primordiale ale activității Gimnaziului *Elimul Nou*, scop ce reiese din expresia unei puternice dorințe de a le oferi copiilor o educație ancorată în abso-luțiile *Scripturii*.

Conștienți de semnificația parteneriatului familie-școală pentru derularea cu succes a procesului instruc-tiv-educativ, prezentăm schița uneia dintre acțiunile organizate la fiecare început de an școlar la nivelul instituției noastre, cu participarea membrilor Comitetului de Consultanță Familială și a colectivul de profesori, acțiune cu genericul *Educația în familie și implicarea părinților în viața școlară a copilului. Cum este? Cum ar trebui să fie?*

Copilul: între părinți și profesori

Organizatorii acestei întruniri, desfășurate sub formă de masă rotundă, și-au propus realizarea următoarelor obiective:

- definirea rolului și a contribuției *parteneriatului școală-familie* în educarea copilului;
- analiza principiilor biblice cu privire la educația și creșterea copiilor;
- stabilirea scopurilor și a direcțiilor de activitate ale Comitetului de Consultanță Familială (CCF) pentru noul an de studii.

Algoritmul ședinței a presupus cîțiva pași:

I. Pentru a se cunoaște mai bine, participanții au fost împărțiți în 2 echipe și au fost invitați să relateze cîteva lucruri importante despre ei ca părinte/profesor, lucruri pe care ar trebui să le cunoască colegii de grup și pe care le vor utiliza pe parcursul activităților programate.

II. După această succintă prezentare, participanții au fost solicitați să elaboreze o imagine: *Eu – subiect al educației creștine*.

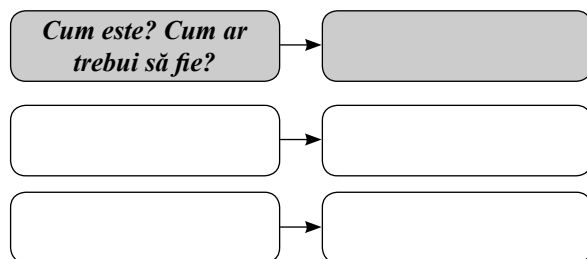
III. Ulterior, moderatorul a dat citire subiectelor ce vor fi abordate pe parcurs, subiecte formulate sub formă de întrebări:

- Care este rolul părinților și al profesorilor în educația copiilor?
- Ce facem noi, profesorii, pentru a-i ajuta pe părinți în acest act decisiv?
- În ce cazuri trebuie să se implice profesorii și în ce constă intervenția acestora în viața de familie a elevilor?
- Care este aportul părinților la educația școlară a copiilor?
- Care este atitudinea creștină cu privire la educație?
- De ce, conform *Bibliei*, copiii creștinilor trebuie să învețe într-o școală creștină?

IV. Activitatea a continuat cu un brainstorming în cadrul căruia participanții au fost rugați să emită cît mai multe idei cu referire la multiplele aspecte ce vizează educația copiilor și colaborarea școală-familie în acest demers.

1. *Gîndiți-vă la educația în familie și la implicarea părinților în viața școlară a copilului. Cum este? Cum ar trebuie să fie?*

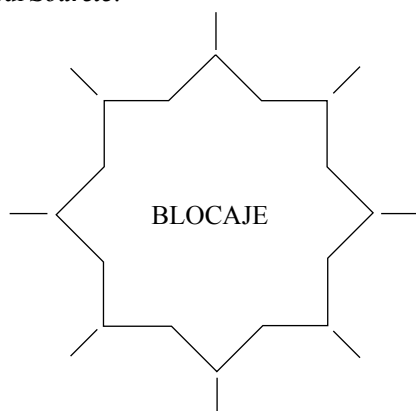
Pentru a formula un răspuns cât mai complet, a fost utilizată tehnica *Harta conceptuală*.



... ..

2. Cu ce blocaje ar putea să se confrunte un părinte sau un profesor în educarea copiilor?

Pentru a răspunde la această întrebare s-a aplicat procedeul *Soarele*.

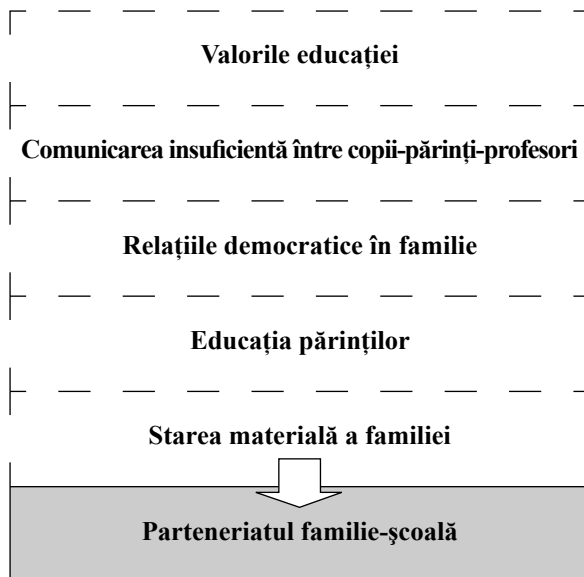


În urma discuțiilor în plen, au fost stabilite următoarele blocaje:

- comunicarea insuficientă/defectuoasă părinte-copil;
- relații bazate pe intoleranță;
- relații „mult prea democratice” în familie;
- lipsa confortului psihologic în familie;
- lipsa de apreciere a copilului la justa lui valoare;
- nerespectarea drepturilor copilului;
- dezacordul dintre vorbă și faptă;
- parteneriat ineficient familie-școală;
- cunoștințe insuficiente despre educația creștină;
- dezacordul dintre *trebuie* și *nu am posibilitate/nu vreau*;

- indiferența părinților;
- neîncrederea în forțele copilului;
- supraaprecierea/subaprecierea copilului;
- lipsa de colaborare profesori-părinți.

V. Participanților li s-a propus să comaseze ideile enunțate pe durata activității în câteva probleme generale și să evidențieze care ar fi modalitatea de soluționare a acestora (în baza tehnicii *Scara de idei*).



VI. Această etapă a activității a presupus analiza suportului informativ constituit din câteva broșuri:

- *Atitudinea creștină cu privire la educație.*
- *Ce vorbește Biblia?*
- *De ce copiii creștinilor trebuie să învețe într-o școală creștină?*
- *Cum puteți ajuta copilul dvs. să învețe bine?*
- *10 legi pentru un părinte înțelept.*

VII. Discuțiile au continuat în două ateliere de lucru, fiecare grup avînd drept sarcină elaborarea unor strategii și soluții la problemele identificate anterior. Participanților li s-a propus să prezinte sugestiile de ameliorarea a colaborării școală-familie pe un poster, sub formă de tabel.

Părinții

Ce oferă școlii?	Ce oferă copiilor?	Prin ce modalități?

Profesorii

Ce așteaptă de la părinți?	Ce oferă?

Elevii

(pentru acest compartiment au fost folosite rezultatele sondajului efectuat la nivel de școală)

Ce așteaptă de la părinți și profesori?	Ce oferă părinților, școlii?

În final, echipele au generalizat informația inserată în tabele, au formulat câteva concluzii și propuneri la problemele puse în discuție în cadrul întrunirii.

Cu toții tindem să fim, noi și copiii noștri, oameni de calitate, oameni morali, oameni credincioși, oameni adevărați. În viziunea noastră, asemenea oameni nu se nasc, ci se formează printr-un lung și greu proces de asumare conștientă a unor valori eterne, proces ce poate fi realizat doar printr-un parteneriat școală-familie eficient.

Familia este școala în care ești deopotrivă profesor și elev.

Ioan PASCU

În căminul familiei, tinerii trebuie să respecte pe părinți, în afara căminului pe toată lumea, iar în singurătate pe ei înșiși.

DEMETRIUS

Rolul școlii în viața noastră este fundamental și de neînlocuit. Cele mai frumoase amintiri ale adolescenței noastre sînt legate de școală. Cele mai mari speranțe ale noastre s-au născut pe băncile școlii și au început să prindă ființă pe băncile școlii. Rari sînt acei care nu evocă figuri de profesori și de învățători cu emoție și cu plăcere. Puțini sînt cei care nu-și amintesc cu emoție și reculegere de învățătorul primilor ani. Educatorii, învățătorii și profesorii fac parte din tinerețea, noastră din formația noastră.

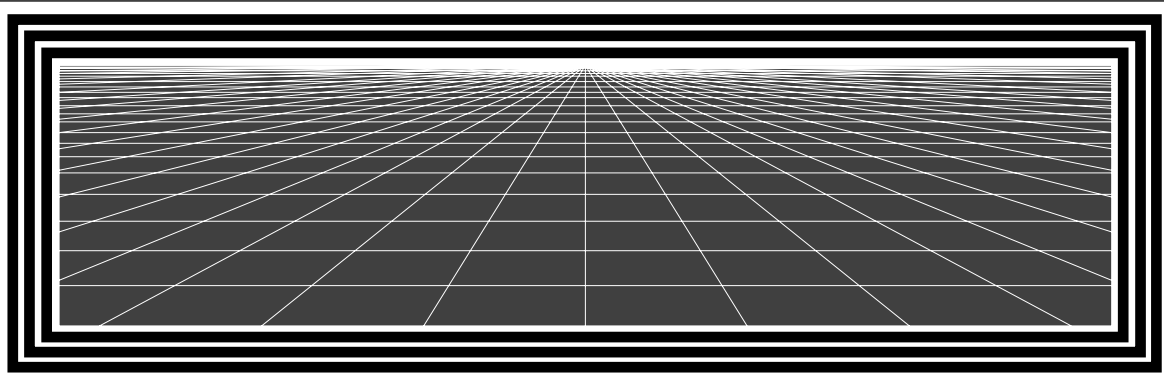
Nichita STĂNESCU

În ciuda unei educații alese, copiii devin totuși răi, dacă exemplul părinților sau al profesorului lor nu corespunde învățămintelor. Tot astfel un popor va fi corupt și nefericit, fiindcă sau se va supune în mod silit, sau va disprețui acele legi emanate de la oameni ce trăiesc rău în sînul familiilor lor, sau sunt nedrepti în societate.

Ugo FOSCOLO

Pedagogia ar avea – cine tăgăduiește? – vădite sortii de izbîndă în rosturile ce i se atribuie, dacă inima și capul ar manifesta în general vreo afinitate, o afinitate consistînd în asemănări de structură și înclinări. Dar capul și inima nu sînt rude.

Lucian BLAGA



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Educația ecologică a elevilor mici prin activități de cercetare a mediului cu utilizarea strategiilor LSDGC

Educația ecologică este o componentă indispensabilă a educației moderne și reprezintă un proces de valorizare a relațiilor echitabile dintre om, cultură, tehnologie și mediu spre beneficiul mediului și a omului – membru al comunității naturale.

În literatura de specialitate se profilează trei dimensiuni ale educației ecologice:

- educația *despre* mediu – vizează însușirea de cunoștințe referitoare la modul de funcționare a sistemelor naturale și impactul factorului antropoc asupra acestora, dezvoltarea motivației și a preocupării pentru cunoașterea mediului natural;
- educația *în* mediu – abordează mediul ca obiect de studiu prin activități concrete de cercetare, urmărind conștientizarea problemelor de mediu și sensibilizarea, în consecință, a subiecților;
- educația *pentru* mediu – încununează educația *despre* și *în* mediu prin accesarea la asimilarea unor comportamente active de protecție a mediului.

Aceste dimensiuni circumscriu trinitatea finalităților educației ecologice: comprehensive, valorice, comportamentale. Formarea competențelor de cercetare a mediului asigură baza cognitivă și instrumentală necesară orientării conștiente spre asumarea de comportamente asociate valorilor ecologice.

Activitățile de cercetare accesibile copiilor de vîrstă școlară mică pot fi clasificate în șase tipuri:

1. **EXPLORARE** – interacționare spontană, individuală, specifică, funcțională cu anumite corpuri, fenomene, procese necunoscute, pentru a se familiariza cu acestea prin cumulare de informații pe cale vizuală, tactilă, de manipulare, verbală;
2. **INVESTIGARE CONSTATIVĂ** – identificarea proprietăților unor corpuri, fenomene, procese în baza corelării anumitor variabile și factori;

3. **INVESTIGARE CLASIFICATOARE** – grupare a unor corpuri, fenomene, procese, după una sau mai multe proprietăți luate drept criterii, în vederea structurării și sistematizării achizițiilor cognitive, a facilitării trecerii de la general la particular și viceversa;

4. **INVESTIGARE SISTEMICĂ** – observări repetate, colectarea datelor și compararea cu datele anterioare;

5. **EXPERIMENTARE** – provocare intenționată a unui proces sau fenomen în condițiile cele mai propice pentru studierea acestuia și a legităților cărora i se supune;

6. **MODELARE** – reproducere schematică a unui corp, fenomen, proces, în vederea facilitării studiului acestuia.

În această ordine de idei se înscriu obiectivele cadru ale curriculumului primar la:

- disciplina obligatorie *Științe*: „Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare a realității și de experimentare, aplicînd cunoștințele achiziționate și terminologia învățată” [1, p. 76];
- disciplina opțională *Educația ecologică și pentru protecția mediului*: „Dezvoltarea capacităților de explorare/investigare a mediului” [2, p.9].

Activitățile de cercetare a mediului pot viza diverse aspecte: cunoașterea componentelor structurale și de funcționare ale ecosistemelor Terrei; stabilirea interrelațiilor dintre populații și mediul abiotic; identificarea impactului factorului antropoc asupra mediului; proiectarea modalităților de prevenire și combatere a impactului negativ al factorului antropoc asupra mediului.

Complexitatea aspectelor ecologice condiționează dificultăți în cercetarea lor de către elevii claselor primare, care pot fi reduse sau evitate prin utilizarea unor

strategii didactice potrivite. Vom exemplifica, în cele ce urmează, prin activități de cercetare a pădurii. Sugestiile metodologice propuse pot fi utilizate în cadrul:

- disciplinei obligatorii *Științe* [1]:
 - clasa a III-a, conținuturile *Pădurile – plămîinii Pămîntului, Pădurea – o cetate verde;*
- disciplinei opționale *Educația ecologică și pentru protecția mediului* [2]:
 - clasa a II-a, conținutul *Medii de viață;*
 - clasa a III-a, conținutul *Interacțiunea om-mediului;*
 - clasa a IV-a, conținutul *Protecția mediului;*
- orelor de dirigenție.

1. EXPLORARE – deplasare în pădure cu scopul de a cerceta un spațiu acoperit cu frunze, prin secționare, pentru: a vizualiza etajarea frunzelor în diferite stadii de putrefacție; a descoperi ce se mai află printre frunzele căzute (crenguțe, fructe); a identifica unele viețuitoare ce se adăpostesc printre acestea.

Informații pentru învățători

- *Litiera¹ pădurii* – strat organic, aflat îndeosebi la suprafața solului de pădure, alcătuit din frunze moarte, ramuri, fructe [3, p. 348].
- *Componența și grosimea litierei* depinde de speciile predominante de arbori și de anotimp. De exemplu, la sfîrșitul verii:
 - în pădurile de tei stratul de litieră este foarte subțire, pe alocuri greu de identificat (în contact cu solul, frunzele de tei putrezesc foarte repede);
 - în pădurile sau fișiile forestiere, în care predomină copacii coniferi (pinul, molidul), stratul de litieră este foarte gros, pînă la 10 cm.
- *Importanța litierei pentru pădure:*
 - apără solul de acțiunea mecanică a ploilor, a animalelor;
 - absoarbe o parte din precipitații, înlesnind pătrunderea treptată, lentă a apei în sol;
 - constituie o sursă importantă de substanțe organice, generatoare de humus, care rezultă din descompunerea resturilor organice.

- Un cadru optim pentru activitatea de *explorare* în fazele *evocare* și *reflecție* (în sala de clasă) poate fi creat prin aplicarea tehnicii *Știu/Vreau să știu/Învăț*:
 - elevilor li se explică (accesibil vârstei) sensul noțiunii *litiera pădurii*;
 - elevii colaborează în perechi și evocă ceea ce cred că știu și ce vor să afle despre litiera pădurii;
 - după expirarea timpului acordat, elevii enunță ideile formulate, iar învățătorul le notează în tabelul demonstrativ (*Figura 1*);
 - în cadrul reflecției asupra activității exploratorii pe teren, în bază de brainstorming în perechi sau echipe, se completează ultima coloană din tabel.

Litiera pădurii este stratul de suprafață a solului din pădure.

Ce credem că știm?	Ce vrem să aflăm?	Ce am aflat?

Figura 1. Tabelul demonstrativ *Știu/Vreau să știu/Învăț*

- Reflecția asupra rezultatelor activității exploratorii poate fi favorizată cu ajutorul tehnicii *Harta conceptuală*, care oferă oportunități prielnice manifestărilor personalizate ale creativității:
 - fiecărui elev i se distribuie o cartelă pe care este reprezentată, în alb și negru, litiera pădurii, toamna;
 - elevii colorează imaginea, folosind creioane sau carioca;

¹ Litieră (<fr. litière; lat. lectica) – pat sau scaun special, purtat de oameni sau de animale, folosit ca mijloc de locomoție în antichitatea romană, în evul mediu și în unele țări orientale [4, p. 490, 500]. Astfel, litiera pădurii reprezintă „patul” pădurii.

- elevii enumeră elementele componente ale litierei, marcate prin culori distincte, și alcătuiesc legenda reprezentării (Figura 2).

Figura 2. Legenda reprezentării pentru harta conceptuală *Litiera pădurii*

Verde	frunze căzute recent; lăcuste, ploșnițe, greieri; coji de nucă
Galben	frunze de mesteacăn, de plop; scorușe
Roșu	frunze de arțar, de frasin; măceșe, coarne; buburuze
Maroniu	rămurele; fructe de arțar, ghinde, alune, nuci; conuri de pin, molid
Negru	furnici, rădaște
Violet	porumbrele, pomușoare de boz

2. INVESTIGARE CONSTATIVĂ – colectare de informații despre condițiile ce determină căderea frunzelor; perioada căderii frunzelor la diverși arbori; impactul descompunerii acestora; impactul arderii frunzelor asupra mediului și asupra sănătății omului; modalități de utilizare a frunzelor căzute.

Informații pentru învățători

- *Fenomenele autumnale* de scurtare a zilei și scădere a temperaturii aerului determină pregătirea plantelor (adaptări) pentru „somnia” de iarnă, inclusiv schimbarea culorii frunzelor și căderea lor.
- *Culoarea frunzelor* se schimbă din cauza clorofilei (pigment verde), care începe să se descompună, să se transforme și să se producă în cantități reduse ca rezultat al scurtării zilei și răcirii vremii. Culorile sînt prezente în frunze pe întreg parcursul anului, pigmenții corespunzători fiind mascați, pe vreme caldă, de clorofilă. Galbenul autumnal al mesteacănului și al plopului este cauzat de xantofilă, roșul și oranjul arțarului provine din caroten, bordoul și maroniul prunului – din antocianină.
- *Căderea frunzelor* se datorează formării unui strat de celule separatoare speciale. Acesta alcătuiește o lamă transversală îngustă care cuprinde țesuturile de la baza pețiolului. La cădere, lamela mijlocie a respectivelor celule se gelifică, frunzele – avînd cu tulpina legătură doar prin fasciculele conducătoare – la cea mai mică adiere de vînt cedează și se desprind de copac.
- *Pentru ecologia pădurii*, căderea frunzelor (indiferent de culoarea lor) are un rol semnificativ. Pe măsură ce se descompun, ele eliberează carbon, nitrogen și alte substanțe chimice, furnizînd solului nutrimente pe care copacii le vor asimila în sezonul următor. Frunzele căzute sînt vitale pentru existența și dezvoltarea unor viețuitoare, de exemplu, pentru un grup de insecte fitofage. La rîndul lor, fitofagii sînt o sursă importantă de hrană pentru alte viețuitoare, de exemplu, zoofagi – brotăcei, ciocănitari, granguri.
- *Rămîn mereu verzi* majoritatea arborilor coniferi. Molidul, pinul, tuia etc. au fibre relativ spongioase, care le permit să se îndoie și să se clatine fără a se rupe. Ramurile sînt lăsate în jos, permițînd zăpezii să cadă, fără a le provoca daune. Frunzele au formă de ace sau solzi mici, sînt împregnate cu rășină, care împiedică înghețarea celulelor, și acoperite cu un strat de ceară, care împiedică evaporarea apei.

Utilizarea frunzelor căzute poate fi diversă, în funcție de specia plantei: în hrana omului, în scop furajer, în medicină, în vopsirea fibrelor textile, în scop ornamental.

- În cadrul activității de *investigare constativă*, la faza *realizare a sensului*, este binevenită tehnica *Ghidul pentru învățare*:

- elevii citesc independent textul propus de învățător;
- la tablă se afișează ghidul pentru învățare;
- elevii colaborează în echipe și formulează răspunsuri la itemii din ghid;
- elevii prezintă și discută frontal răspunsurile obținute.

FRUNZA

S-a desfăcut din mugur, într-o dimineață caldă, la început de primăvară. Cea dintîi rază de soare s-a împletit pe dînsa, ca o sîrmă de aur, făcînd-o să tremure de fericirea unei asemenea atingeri. Ziua întîi i se păru scurtă și apropierea nopții o mîhni... Dar raza coborî din nou și toată ziua, încălzită, frunza se scaldă în albastrul văzduhului.

În scurtă vreme se desfăcu mare, verde, mai frumoasă ca toate, mai sus decît celelalte, tocmai în vîrf. De

deasupra îi cădea lumină, dedesubt se ridica pînă la ea mireasma crinilor albi, singuratici, cu potirul plin de colbul aurului mirositor.

...Și trecu mult pînă ce, odată, vîntul de toamnă începu să bată. Zilele erau mai răcoase, nopțile mai reci, cerul arareori curat... Apusurile erau ca sîngele și parcă înroșeau și pămîntul. Frunza își simți puterile slăbite; cu greu putea să ție piept vîntului care o clătina în toate părțile; cîteva tovarășe, smulse, fluturară prin aer, apoi fuseseră duse departe.

Frunza tînjea, se îngălbenea; celelalte, de pe același copac, parcă se îngălbeniseră și mai repede. Începuseră să cadă. Frunza auzea mereu, de acolo, din vîrf, foșnetul cobitor al tovarășelor ce o părăseau, strecurîndu-se ușor ca o șoaptă, așternîndu-se jos, într-un lăicer, pe deasupra căruia vîntul alerga grăbit.

De dimineață pînă seara, și noaptea, frunzele cădeau întruna. Unele mai repezi, altele mai domoale, legănîndu-se în aer ca o aripă de fluture, aninîndu-se de ramuri și cerînd ajutor; numai într-un tîrziu, dîndu-se învinse, cădeau îngropîndu-se între celelalte....

Emil GÎRLEANU

Ghid de învățare

1. Ce anotimpuri descrie autorul? Găsiți secvențele corespunzătoare din text.
2. În ce anotimp apar frunzele și de ce au nevoie pentru a crește și a se dezvolta normal?
3. De ce cad frunzele toamna?
4. Numiți 2-3 copaci mereu verzi. Știți de ce rămîn verzi?
5. Cum credeți, de ce Pămîntul, în atîția ani de existență, nu s-a acoperit complet cu frunzele căzute?
6. Ce importanță au frunzele căzute pentru pădure?
7. Este bine să dați foc frunzelor căzute? Aduceți argumente *pro* și *contra*.

• Tehnica *Explozia stelară* este eficientă pentru sinteza rezultatelor obținute prin *cercetare constatativă*. Într-o formă grafică corespunzătoare se prezintă întrebări ce pot direcționa circular activitatea de sinteză. Întrebările pot fi concretizate de elevi (*Figura 3*) sau de învățător (*Figura 4*).

Figura 3. Explozia stelară *Ce poți spune despre frunzele arborilor și arbuștilor în fiecare anotimp?*

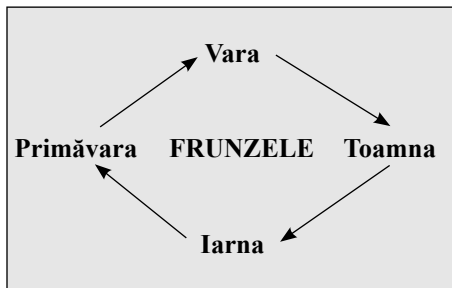
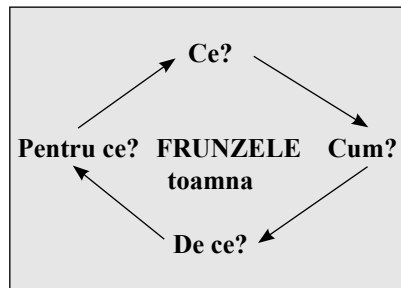


Figura 4. Explozia stelară *Schimbări de toamnă ale frunzelor*

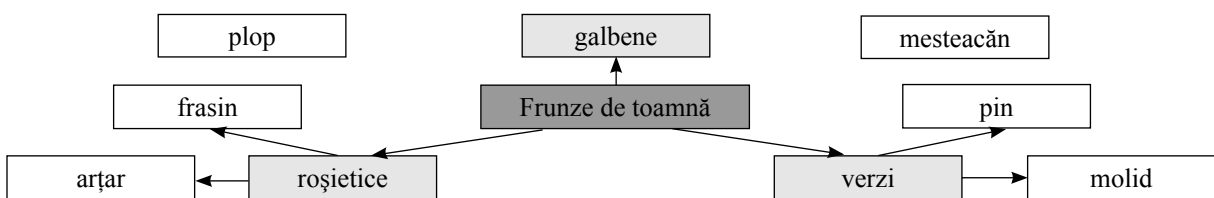


- *Ce se întâmplă toamna cu frunzele?*
- *Cum se schimbă frunzele toamna?*
- *De ce frunzele își schimbă culoarea și cad?*
- *Pentru ce servesc frunzele căzute?*

3. INVESTIGARE CLASIFICATOARE – clasificare a elementelor litierei (frunze, fructe, rămurele); clasificare a frunzelor după apartenență (de arțar, de stejar, de tei etc.); clasificare a frunzelor autumnale după culoare.

• Acea activitate poate fi optimizată prin aplicarea tehnicilor *Clustering* (*Figura 5*) și *Secvențe contradictorii* (*Figura 6*) și a jocului didactic *Buchete din frunze de toamnă*.

Figura 5. Clustering *Frunzele de toamnă – culori, specii de arbori*

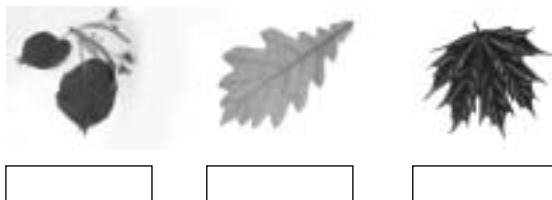


Jocul didactic Buchete din frunze de toamnă

- *Obiectiv:* recunoașterea frunzelor unor arbori de pădure după imaginea prezentată.
- *Modul de organizare a clasei:* echipe de 6-8 elevi.
- *Materiale:* planșe pentru fiecare echipă (Figura 6); o frunză (de stejar, de arțar sau de tei) pentru fiecare elev; lipici.
- *Sarcini didactice:* plasarea fiecărei frunze sub imaginea corespunzătoare (fixînd-o cu lipici pe planșă); recunoașterea și denumirea arborilor corespunzători.
- *Reguli de joc:* elevii colaborează în echipe și formează buchete din frunze de toamnă, apoi

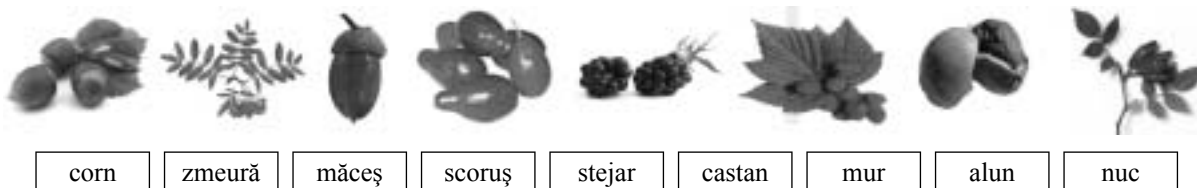
scriu denumirea arborelui corespunzător în caseta rezervată; la final, planșele se afișează pe tablă, se analizează rezultatele activității și se determină echipa câștigătoare (care a realizat sarcinile cel mai repede și corect).

Figura 6. Planșa Buchete de toamnă

**Tehnica Secvențe contradictorii**

- *Obiectiv:* recunoașterea fructelor de pădure după imaginea prezentată.
- *Modul de organizare a clasei:* echipe de 6-8 elevi.
- *Materiale* (pentru fiecare echipă): cartele cu imagini ale unor fructe de pădure și cu denumirile acestor plante (ca distractori, se adaugă și alte denumiri) (Figura 7); lipici.
- *Sarcini didactice:* asocierea în perechi: imaginea cu fructe – cartela cu denumirea plantei (fixîndu-le cu lipici).

Figura 7. Cartele pentru tehnica Secvențe contradictorii



4. INVESTIGARE SISTEMICĂ – cercetare a rezistenței frunzișului copacilor la schimbările autumnale ale vremii; cercetare a schimbărilor în litiera pădurii pe parcursul anului (de exemplu, în prima lună a fiecărui anotimp).

- **Fișele de observare** constituie materialul didactic optimal pentru realizarea activității de investigare sistemică (Figurile 8 și 9).

Figura 8. Fișă de observare pe parcursul toamnei

CĂDEREA FRUNZELOR	Data la care ai observat căderea primelor frunze	
	Denumiri de arbori și arbuști la care ai observat căderea timpurie a frunzelor	
	Data la care ai observat căderea masivă a frunzelor	
	Denumiri de arbori și arbuști la care ai observat căderea târzie a frunzelor	

Figura 9. Fișă de observare pe parcursul anului

LITIERA PĂDURII	Toamna	Iarna	Primăvara	Vara
Componența				
Grosimea				

5. EXPERIMENTARE – demonstrare a proprietății literei de a menține umiditatea solului pădurii.

- *Ustensile*: două vase, două pîlnii numerotate (pot fi realizate din sticle de plastic, prin tăiere pe orizontală).
- *Algoritm*: 1. Instalați fiecare pîlnie pe un vas. 2. Puneți în pîlnia nr. 1 sol de pădure cu litieră. 3. Puneți în pîlnia nr. 2 sol de pădure fără litieră. 4. Turnați, simultan, apă în ambele pîlnii. 5. Urmațiți în care dintre pîlnii apa se va scurge mai repede în vas. 6. Lăsați instalațiile experimentale pentru 2-3 zile. 7. Reveniți și explorați (tactil) umiditatea solului în ambele pîlnii. 8. Stabiliți în care dintre pîlnii solul este mai umed.
- *Concluzie*: în pîlnia nr. 1 solul este mai umed, deci litiera menține umiditatea solului pădurii.

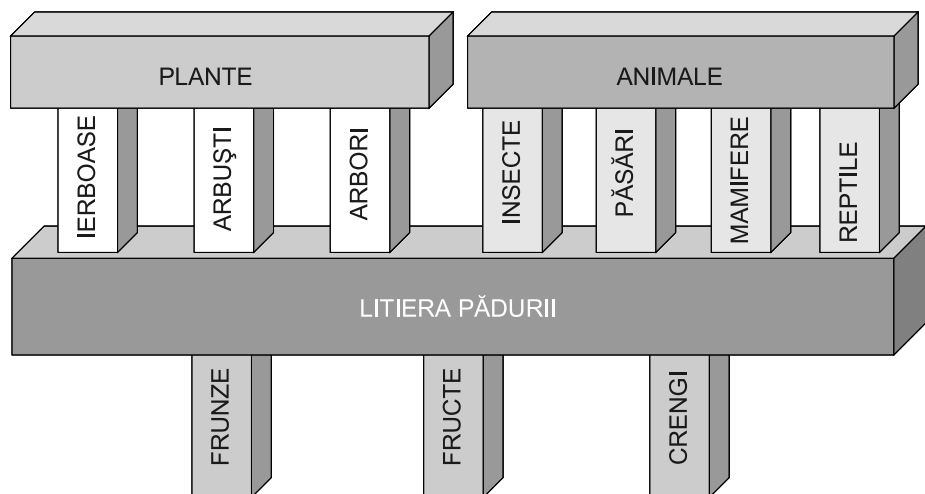
6. MODELARE – reproducere schematică a ecosistemului pădurii, în vederea înțelegerii interrelațiilor dintre elementele acestuia, a identificării impactului factorului antropic asupra mediului pădurii și a conștientizării necesității adoptării unui comportament responsabil, favorabil echilibrului între calitatea mediului și a vieții.

- Tehnica *Castelul*, potrivită la faza de reflecție asupra cercetării, împletește secvențe de brainstorming într-o activitate de dublă modelizare, în baza unor analogii de tip funcțional:
 - a) se construiește un model material, care reprezintă o variantă parțială și schematizată a fenomenului vizat: pădurea „castelul” (Figura 10);
 - b) se enumeră acțiunile umane ce pot dăuna unui element din ecosistemul pădurii, se extrage elementul corespunzător al modelului și se constată dezechilibrarea construcției. Se

continuă, în mod analog, cu alt element etc.

- *Concluzie*: acțiunile umane, cu impact negativ asupra unuia dintre elementele pădurii (tăierea arborilor; ruperea, colectarea în exces a plantelor; vînatul excesiv; arderea literei etc.), pot duce la degradarea sau la dispariția pădurii. De exemplu, tăierea arborilor determină:
 - dezumbrire – prin urmare, plantele iubitoare de umbră nu vor rezista și se vor usca;
 - reducerea cantității de litieră – în rezultat, va scădea umiditatea solului și plantele se vor usca;
 - dispariția animalelor care locuiesc în arbori – în consecință, vor pieri viețuitoarele care se hrănesc cu acestea etc.

Figura 10. Castelul Pădurea



La final, se alcătuiește o listă a regulilor de comportare în pădure. De exemplu:

- Nu face gălăgie, pentru a nu speria unele animale.
- Nu atinge mușuroaiile furnicilor.
- Nu pune mîna pe ouăle păsărilor, nu distruge cuiburile.
- Nu colecta în exces plante, nu le rupe cu rădăcină.
- Nu incrusta tulpinile copacilor.
- Nu face ruguri. Dacă totuși ești nevoit să aprinzi un rug, pune pe foc doar ramuri uscate, nu rupe lăstari verzi. Înainte de a pleca acasă, acoperă

rugul cu sol sau stinge-l cu apă.

- Nu lăsa în pădure sacoșe de polietilenă (se descompun timp de 100-220 de ani), cutii de conserve (se descompun timp de 100 de ani) și alte deșeuri.

În funcție de particularitățile de vîrstă ale școlărilor mici, procesul educației ecologice se profilează în pre-misa prevalării dimensiunii educaționale asupra celei instructionale, angajînd conținuturi științifice inter- și transdisciplinare, în scopul prelucrării lor formative în sens moral, intelectual, estetic, tehnologic, civic etc. Instruirea trebuie să încorporeze activități participative în clasă și nemijlocit în mediu. Fondul interpretativ al acestora poate viza atât arealul problemelor de mediu specifice zonei, cît și al celor globale, traducîndu-le la nivelul comportamentului personal și social. Metodologia inerentă educației ecologice cere pedagogului un grad sporit de sensibilitate, responsabilitate socială și activism, oferirea unui model personal al unui mod de viață în spiritul valorilor de mediu.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum școlar; clasele I-IV*, Ch., Ed. Lumina,
2. *Curriculum opțional Educație ecologică și protecția mediului, clasele I-XII (proiect)*, Ch., IȘE, 2007.

3. Neacșu, P.; Apostolache-Stoicescu, Z., *Dicționar de ecologie*, Buc., 1982.
4. *Dicționar enciclopedic*, Ch., Ed. Cartier, 2004.
5. Temple, Ch., Steele J.L., Meredith, K. S., *Strategii de dezvoltare a gândirii critice. Ghidul II // Supliment al revistei Didactica Pro...*, nr. 2, 2002.
6. Gîrleanu, E., *Din lumea celor care nu cuvîntă*, Galați, Ed. Porto-Franco, 1992.
7. Gînju, S.; Ursu, L., *Utilizarea tehnicilor LSDGC în cadrul activităților experiențiale de educație ecologică. Aplicații pentru disciplina Științe în clasele primare, Didactica Pro...*, nr. 6, 2008.
8. Ursu, L.; Gînju, S., *Castelul – o tehnică originală de dezvoltare a gândirii critice. Aplicații pentru activități experiențiale de educație pentru sănătate în cadrul disciplinei Științe în clasele primare, Didactica Pro...* nr.1, 2009.

Ludmila URSU,
dr. în pedagogie., conf. univ., UPS Ion Creangă
Stela GÎNJU,
dr. în biologie, conf. univ., UPS Ion Creangă
Angela TELEMĂN,
doctorandă, UST

Copilăria mea s-a desfășurat nu numai sub copacii mari ai grădinii, dar și în cabinetul profesional al tatălui meu, unde ani de zile am răsfoit prin tomuri compacte cu planșe anatomice, sub privegherea orbitelor vide ale craniului instalat în bibliotecă. [...] O lungă și intensă activitate medicală, cu griji care nu respectau orele mesei, cu alarme în timpul nopții, cu tăceri care trebuiau să respecte ceasurile de studiu sau confesiunile șoptite în cabinetul de consultații, a format atmosfera morală a copilăriei mele. Aerul respirat atunci a influențat profund alcătuirea mea. Sentimentul grav și tainic al vieții, deprinderea analizei, iubirea de exactitate în toate operațiile intelectuale sînt feluri de a fi pe care le atribui acelor îndepărtate sugestii ale copilăriei.

Tudor VIANU



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Școala părinților constituie o realitate pedagogică virtuală, determinată de cerințele sistemelor *postmoderne* de învățământ, dezvoltate în societatea informațională, bazată pe cunoaștere. Este definită printr-un concept operațional exprimat metaforic în perspectiva construirii unui dicționar al *pedagogiei familiei*, după modele empirice exersate deja în istoria domeniului (vezi, de exemplu, Henri Joubel, Paul Bertrand, *Dictionnaire d'éducation familiale*, Edition Privat, Toulouse, 1966).

În literatura pedagogică de ultimă generație, promovată în contextul expansiunii științelor educației, *Școala părinților* este susținută în plan *teoretic, metodologic și practic*. În perspectiva paradigmei *curriculumului*, ea este proiectată în raport de două „obiective principale – pe de o parte, realizarea unor *trasee formative, individuale și de cuplu*, care să finalizeze cu înțelegerea necesității educației pentru schimbare, iar, pe de altă parte, crearea unei *rețele de solidaritate educativă* care să se poată concretiza în strategii de intervenție eficientă” (Fausto Telleri, *Pedagogia familiei*, Ed. Didactică și Pedagogică R.A., Buc., 2003).

I.

În *plan teoretic*, *școala părinților* este rezultatul unor „reflecții pentru o pedagogie a familiei”. *Modelul* construit delimitează următoarele linii conceptuale (op. cit., p. 5-51):

Școala părinților

1) **Familia și educația copiilor.** Implică analiza saltului psihosocial realizat de membrii familiei de la statutul de *cuplu* la cel de *părinți*, angajați în îndeplinirea unor funcții educative. „Triada tată-mamă-copil” evoluează „ca un *tot unitar, organic* conform *principiului globalității*”, respectând și valorificând conceptele de *creștere și dezvoltare*.

Educația posibilă are loc în contextul crizei „care vizează întregul sistem al societății postmoderne”, concretizată pedagogic prin: a) „nesiguranța identității”; b) necesitatea redefinirii scopurilor și mijloacelor; c) precipitarea procesului formativ pînă la „dispariția copilăriei”.

Soluția pentru depășirea crizei este stimulată de faptul că „familiei și școlii li se cere să desfășoare un alt tip de educație”, cu caracter *proactiv*. Ea trebuie susținută *epistemologic* prin „responsabilitatea științelor educației, a pedagogiei generale, a pedagogiei sociale în special”; dar și *sociomoral*, „recunoscînd în familie forma de viață cea mai importantă pentru calitatea existenței umane”.

Școala părinților este inițiată ca „un proiect educativ într-o societate complexă”. El este construit în raport de următoarele *orientări valorice*:

- A) *Obiectiv general*, comun tuturor organizațiilor angajate în *pedagogia familiei* – „a antrena un număr mare de părinți într-un proiect de formare privind responsabilitatea de părinte”.
- B) *Obiective specifice* – activate teritorial:
 - a) „să ofere tinerilor oportunități educative semnificative pentru ei înșiși și pentru cei de aceeași vîrstă cu ei dintr-o anumită zonă”;
 - b) să asigure părinților posibilitatea de „a fi personal implicați într-un *proces activ și constructiv*” de formare a copiilor, *proces* care nu trebuie încredințat exclusiv școlii;
 - c) să răspundă la „necesitatea activării *solidarității educative* între familii, între familii și profesorii din școli, între familii și educatorii implicați în

teritoriu, între familii și responsabili cu activitatea de petrecere a timpului liber”;

- d) să contribuie la crearea unei *rețele organizaționale*, „chemată să răspundă unei duble exigențe: *individualizarea* liniilor unui proiect educativ acceptat de responsabilii diverselor instituții educative formale și informale; *activarea* tuturor resurselor individuale și teritoriale”;

2) **Rețeaua și problemele sale.** Implică înțelegerea „dificultăților care apar în desfășurarea activităților educaționale în rețea”. Ele rezultă din diversitatea *actorilor* care se ocupă de problema educației în familie, în special de cea a „*subiecților vulnerabili*”: asistenți sociali, judecători, educatori profesioniști.

În acțiunile implicate important este „să menținem coerența cu principiile etice și deontologice care orientează domeniile care se ocupă de acești *subiecți vulnerabili* ai societății”.

Cauzele prioritare care generează probleme la nivelul educației sînt de *ordin sociologic*: a) „devalorizarea substanțială a familiei”; b) riscul la care se expune orice familie în raport cu influențele negative ale mass-media; c) amplificarea conflictelor între generații în condițiile în care apare „o nouă generație cu persoane incapabile de a crea ceva nou”; d) tendința familiilor de „a nu investi sau a investi puțin în generația tînă și în educația pentru vîrsta adultă”; e) prezentarea inadecvată a cazurilor speciale de către asistenți sociali și judecători, care nu respectă dreptul minorilor la păstrarea anonimatului „fără să contravină criteriului transparenței și controlului” social.

Rolul specialiștilor pentru *școala părinților* este important în sens calitativ, îndeosebi pentru „funcționarea competenței științifice” în abordarea problematicii educației în familie. Un exemplu semnificativ este cel al *asistentului social*. Activitatea sa în raport cu *școala părinților* presupune respectarea următoarelor principii: a) *respectarea autonomiei* persoanei sau familiei asistate, înțeleasă ca *valoare*; b) *acceptarea* oricărei situații care trebuie abordată „fără prejudecăți și stereotipuri”; c) *autodeterminarea persoanei/familiei asistate*, în raport de trebuințe, interese, aspirații etc.; d) respectarea exigențelor persoanei/familiei referitoare la *anonimatul faptelor*, *discreția maximă*, *sinceritate* și *empatie pedagogică* etc.

În concluzie, este subliniat faptul că *rețeaua* implicată în rezolvarea problemelor cu care se confruntă *școala părinților* trebuie să fie activată de „specialiști cu reguli precise, care să conducă la respectarea dreptului la viață privată și la anonimat, în mod special a minorilor”.

3) **Familia și teritoriul.** Implică respectarea tradițiilor fiecărei comunități locale, teritoriale și naționale care „păstrează încă o fascinație și o profunzime psihologică superioară”. Societatea postmodernă solicită însă o

revoluție în lumea copilăriei. Ea este proiectată de Parlamentul European prin *Recomandarea din 1992*, în care guvernele naționale, regionale, locale și partenerii sociali sînt solicitați să intervină cu urgențe politice adecvate, legate de îngrijirea copiilor, de serviciile pentru copii, de concediile postnatale, de locurile de muncă, precum și de implicarea bărbaților în creșterea și îngrijirea copiilor”. Toate aceste directive creează noi premise politice pentru a reorganiza *școala părinților*.

Familia rămîne „primul și printre cei mai determinanți factori de socializare a copilului”. Calitatea relațiilor primare poate contribui la rezolvarea unei probleme pedagogice fundamentale – *confruntarea* între dimensiunea *apartenenței* și cea a *separării*. Ea contribuie la dezvoltarea personalității copilului cu o condiție: *familia-școala-mediul extrașcolar* să știe să colaboreze în mod armonios la elaborarea/realizarea/reelaborarea unui *proiect educativ comun*.

Școala familiei mizează pe mai multe calități ale *părinților-educatori* legate de: a) trăirile afective pozitive; b) gestiunea relațiilor interpersonale; c) competența educativ-părintească probată la nivel de „itinerar formativ” realist; d) eliminarea unei tendințe prezente în societatea postmodernă, referitoare la „singurătatea copilului și a părinților săi”; e) deschiderea familiei spre „alte contexte de socializare – grădiniță, școală, organizații specializate în educație *nonformală*, *mass-media* cu finalități formative pozitive – care „au o importanță fundamentală în viața și în dezvoltarea personalității copilului (...), precum și în îndepărtarea experiențelor dăunătoare și periculoase”.

4) **Statutul părinților astăzi.** Implică raportarea la „o rețea de relații sau nevoi personale și individuale (fizice, psihofizice, psihoexistențiale) și interpersonale (nevoi psihosociale)” care conțin „un nod de trebuințe”.

Vocația de părinte/educator este probată prin capacitatea de: a) înțelegere a procesului de *maturizare a copilului* realizată odată cu „evoluția progresivă a interrelațiilor sale personale”; b) anticipare a unor „itinerare de formare individuală, de cuplu și de grup” eficiente; c) construire a unor raporturi de reciprocitate a copiilor cu adulții, bazate pe o puternică empatie afectivă care „se contrapune asimetriei și obligației”.

Arta pedagogică a părintelui atinge momentul optim atunci cînd „ierarhia și asimetria sînt substituite cu împărțirea sarcinilor, a nevoilor individuale și a muncii între egali” (op.cit., p.34).

Școala părinților promovează *educația prin cooperare*, care valorifică dinamica grupului la nivel de: a) *didactică a operaționalității* (învățarea prin rezolvare de probleme de interes comun); b) *formă nondirectivă* de psihoterapie (autoanaliza sarcinilor, trebuințelor, emoțiilor comune); c) *model de mediere* a relațiilor individ-societate.

Ca „matrice de reciprocitate și de co-reflecție”, școala părinților promovează umanizarea, participarea, echilibrul emotiv, dar și raționalizarea afectivității ca disciplinare a energiei. Ea tinde spre acea educație timpurie constructivă care „nu înseamnă reprimarea emoțiilor, inclusiv a celor negative, ci raționalizarea lor prin acțiune cooperativă” între părinte și copil (în familie), între copil și alți adulți (în familie și în afara familiei). În acest context, „jocul – cu toate resursele sale didactice, productive și creative – este unul dintre acele mari și universale instrumente de disciplinare a emoțiilor de care pedagogia contemporană – nu numai școala părinților – se servește cu o tot mai mare frecvență” (op.cit., p.42).

5) **Educația copiilor între delegare și participare.** Implică „modalitatea cea mai eficientă de formare permanentă pentru părinți în așa-numita școală a părinților. Este nevoie de un proiect educativ care îmbină capacitatea părinților de delegare a educației propriilor copii cu responsabilitatea participării pedagogice la toate itinerarele formative necesare în familie și în mediul școlar și extrașcolar.

Misiunea acestui proiect constă în posibilitatea „de a oferi copiilor și tinerilor un climat educativ rezultat din implicarea școlii și familiei în atingerea obiectivelor educative comune”. În esență, angajează: împărțirea sarcinilor educative; atingerea nivelului de calitate posibilă într-un context determinat; participarea în termeni de umanizare; programarea ca primă modalitate de participare; avansarea unor modele de socializare.

Fundamentul teoretic al proiectului referitor la școala părinților se bazează pe conceperea educației ca „un sistem de sisteme” care insistă pe calitatea posibilă „a produsului-instrucție și a vieții de familie”, în contextul pedagogic și social în care „școala și familia sînt locurile în care indivizii pot, cu satisfacții majore, să investească energie și speranțe”.

Modelul teoretic promovat evidențiază relațiile posibile în termeni de socializare între: a) conținuturi culturale și educatori/părinți; b) conținuturi culturale și educat; c) educatori/părinți și mijloacele de educație; d) mijloacele de educație și educat. Esențială rămîne corelația centrală dintre educatori/părinți și educat (op.cit., p.48).

II

În plan metodologic, trebuie evidențiate „itinerare pentru un posibil curs Școala părinților” (op.cit., p. 52-78).

1) **Premisa metodologică.** Implică stabilirea unor obiective în raport de care sînt realizate activități specifice, bazate pe studiu de caz, cu participarea a doi specialiști (un conducător și un observator critic) pentru zece cursanți, într-un spațiu și timp adecvat, cu material

didactic selectat pe criteriile pedagogiei adultului.

Toate activitățile propuse avansează o tematică semnificativă pentru școala părinților în raport de trei obiective generale: a) oferirea unor criterii de autoanaliză individuală și de cuplu; b) crearea unui climat care să favorizeze cunoașterea și dialogul între participanții la curs; c) oferirea ocaziei de a discuta probleme de cuplu și parentale în contextul temelor pentru acasă. Ele vor fi specificate în raport de tema celor cinci activități propuse în cadrul cursului.

2) **Activitate cu tema Nevoile individuale și de cuplu.** Implică următoarele obiective specifice: a) identificarea principalelor nevoi individuale ale persoanei în contextul vieții de familie; b) identificarea principalelor nevoi ale cuplului în contextul vieții de familie; c) identificarea variabilelor cu caracter obiectiv, care contribuie la crearea unui climat pedagogic favorabil desfășurării cursului în condiții optime; d) valorificarea variabilelor cu caracter subiectiv care contribuie la crearea unui climat pedagogic favorabil desfășurării cursului în condiții optime; e) identificarea nevoilor individuale nesatisfăcute, care generează situații de criză în contextul familiei și al relației școală-familie; g) identificarea nevoilor de cuplu nesatisfăcute, care generează situații de criză în contextul familiei și al relației școală-familie.

Modelul promovat evidențiază faptul că „viața fiecărui individ poate fi considerată ca făcînd parte dintr-o „rețea de relații interpersonale” (trebuie psihosociale: rude, prieteni, vecini etc.) și un „nod de trebuie” personale, individuale (fizice, psihofizice, psihoexistențiale). Școala părinților promovează astfel modelul unor educatori individuali și în cuplu, activi „ca membri ai rețelei comunității umane” (educaționale – naționale, teritoriale, locale).

3) **Activitate cu tema Comunicarea ecologică.** Implică următoarele obiective specifice: a) înțelegerea conceptului de sistem; b) analiza relației sistem-microsistem-mezosistem-ezosistem-macrosistem în contextul familiei; c) înțelegerea conceptului de comunicare ecologică în contextul Școlii părinților; e) găsirea modalităților de identificare a trebuințelor individuale ale partenerilor implicați în Școala părinților; f) găsirea modalităților de identificare a trebuințelor de cuplu angajate la nivel de Școală a părinților.

Sistemul care conturează activitatea la nivel de Școală a părinților funcționează pe baza următoarelor structuri:

- a) *Microsistemul* – „un ansamblu de activități, de roluri și de relații interpersonale” dezvoltate de părinți și copii în contextul familiei.
- b) *Mesosistemul* – „interrelațiile dintre două sau mai multe situații ambientale” pe care copilul și părinții le dezvoltă în familie (relațiile casă – școală

- grup de prieteni; relațiile familie – școală – loc de muncă – viață socială).
- c) *Ezosistemul* – „este constituit din una sau mai multe situații ambientale” în care copilul în formare și părinții-educatori nu sînt participanți activi, dar care condiționează anumite tipologii (urban, rural; prosper, neprosper; deschis, închis etc.).
- d) *Macrosistemul* – „conține congruențele de formă și conținut ale sistemelor de nivel inferior (micro-mezo-emosistem)” care pot atrage nivelul de subcultură și cultură, credințele, ideologiile etc. angajate în orientarea *Școlii părinților* spre un set de valori și acțiuni semnificative.

Comunicarea ecologică depinde de „*atitudinea* soților în raport cu *Sistemul*” care poate fi: a) de colaborare – „activează propriile energii psiho-fizice pentru a construi patrimoniul familiei”; b) individualistă – „energia fiecăruia este concentrată asupra propriei individualități și propriilor obișnuințe”.

Școala părinților solicită un tip de comunicare pedagogică eficientă bazată pe atitudini de colaborare care favorizează *tranziția ecologică* necesară „de fiecare dată cînd poziția individului în mediu se schimbă ca urmare a unei *modificări de rol, de situație ambientală* sau a *amîndurora*”. *Comunicarea ecologică* depinde de capacitatea părinților educatori de a înțelege „mediul ecologic ca o serie ordonată de structuri concentrice” (*macrosistem, ezosistem, mezosistem, microsistem*) – op.cit., p.64.

4) **Activitate cu tema Schimbarea.** Implică următoarele *obiective specifice* vizează dobîndirea capacității de *înțelegere* a: a) evoluției trebuințelor individuale; b) evoluției trebuințelor cuplului; c) evoluției variabilelor *obiective* care generează calitatea climatului la nivelul *Școlii părinților*; d) evoluției variabilelor subiective care generează calitatea climatului la nivelul *Școlii părinților*; e) schimbării în viața părinților; f) procesului de adaptare a familiei la diferite contexte psihosociale.

Cursul *Școala părinților* „transmite părinților importanța pe care o are raportul conjugal, raportul cu copii, cu alte familii și cu specialiștii din domeniu, raport care trebuie să se bazeze pe *schimbare*”. O *schimbare continuă* care trebuie conștientizată și valorificată „pentru sănătatea fizică și psihică proprie și aceea a copiilor” (idem, p.67).

Înțelegerea *schimbării* solicită o *ecologie a comunicării umane* necesară, în mod special, în *microsistemul familie*. Implică *analiza tranzacțională*, referitoare la relațiile părinte-părinte, părinte-copil, părinte-alt adult; alt adult-copil, copil-copil, realizate pe circuite complementare sau încrucișate. Ea urmărește „diagnosticarea stării eului” analizînd figurile părinților, raportarea obiectivă/subiectivă la realitate, la „relicve arhaice, fixate în prima copilărie”.

5) **Activitate cu tema Valorile.** Implică următoarele *obiective specifice*: a) înțelegerea conceptului de *valoare* raportat la familie; b) „identificarea anumitor valori fundamentale la care părinții trebuie să se raporteze”; c) asigurarea climatului favorabil receptării valorilor la nivelul familiei; d) asigurarea climatului favorabil receptării valorilor la nivelul relațiilor dintre familie și școală, familie – comunitate; e) cercetarea corespondențelor între valorile individuale/familiale și cele promovate de școală; f) cercetarea corespondențelor între valorile individuale/familiale și cele promovate de societate.

Valorile în viața de părinte sînt dependente de caracteristicile contradictorii care apar în evoluția familiei: a) structura mai redusă a familiei; b) renunțarea la unele responsabilități transmise instituțiilor pedagogice (școlare și extrașcolare); c) prelungirea adolescenței în plan psihologic (18-24 ani) și social (dependența de familie, căutarea prelungită a identității); c) căutarea unor noi repere (artistice, artistice, civice, existențiale) pe fondul generat de „involuția birocratică a instituțiilor, situarea școlii într-un model retoric livresc (...), criza valorilor tradiționale – o problemă nu numai pentru tineri, dar și pentru adulți responsabili de educația lor” (op.cit., p.71).

Școala părinților trebuie să proiecteze „relația educativă ca o relație de ajutor care tinde să cuprindă, în extensia sa, dreptul altuia de a deveni el însuși”. Valorile predominante devin cele afective dezvoltate între polul *autorității și libertății*. Educația este orientată spre o *formă de: a) acțiune* bazată pe abilități care asigură „dobîndirea independenței”; b) „*iubire și prietenie*”; c) „*eliberare prin dialog și conflict*”.

Ca „sistem emoțional complex”, familia însăși prezintă o *valoare comunitară globală, psihologică și socială*, angajată în rezolvarea problemelor care apar în relațiile dintre generații, în respectarea trebuințelor fiecărei persoane în diferite cicluri de viață, în învățarea dialogului constructiv, în acceptarea diversității, în promovarea spiritului liber, deschis, responsabil.

Statutul părintelui reflectă *fundamentul ecologic al societății postmoderne* care trebuie căutat la nivelul valorificării *diferențelor* privite ca *resurse pedagogice flexibile și durabile*. În sens axiologic, „*a fi părinte înseamnă să nu te consideri complet adult și să fii disponibil pentru o aventură fără întoarcere, presupunînd ca fiecare din cei doi părinți să fie disponibil să reprezinte puncte de referințe solide din punct de vedere afectiv pentru celălalt partener și pentru copii*” (op.cit., p.73).

6) **Activitate cu tema – Părinți în rețea.** Implică următoarele *obiective specifice*: a) înțelegerea statutului de părinte în societatea postmodernă; b) înțelegerea rolului fiecărui părinte în educația copilului/copiilor; c) evidențierea variabilelor contextuale *obiective* necesare pentru realizarea *statutului* de părinte; d) evidențierea

variabilelor contextuale *subiective* necesare pentru realizarea *statutului* de părinte; e) înțelegerea importanței strategiilor de *delegare* a responsabilității la nivelul propriilor copii; f) înțelegerea strategiilor de *delegare* a responsabilității la nivel de *rețea educativă formală și nonformală*.

Școala părinților promovează *educația între delegare și participare*. Presupune angajarea psihosocială, cognitivă și afectivă a părinților în toate momentele semnificative ale zilei și ale anului (masă, organizarea programului, timp liber, sărbători, vacanțe). Pregătirea părinților presupune orientarea lor pedagogică spre înțelegerea procesului de *delegare a educației copiilor* ca act de *responsabilitate*. Implică participarea la un *proiect educativ* bazat pe „un consens progresiv intern” între familie – școală – *instituții specializate în educație nonformală*.

Acest *proiect educativ* definește următoarele *linii strategice* de acțiune pedagogică și socială (idem, op.cit., p. 77):

- 1) *orientările valorice generale și specifice* care vizează calitatea posibilă a educației în termeni de produs final, dar și de proces formativ continuu, bazat pe optimizarea corelației educator (familie, școală etc.) – educat (în diferite etape psihologice și școlare);
- 2) *conținuturile științifice prelucrate pedagogic* special pentru ca *educatorul și educatul* să înțeleagă corect, *static și dinamic, sincronic și diacronic*, raporturile om-natură, om-mediul, om-societate; om-comunitate; om-teritoriu, om-om, om-istorie etc.;
- 3) *direcțiile intersubiective, teoretice și metodologice*, care asigură organizarea și planificarea practicii comunitare de delegare a educației și de participare la educație în termeni de „*programare, colaborare, verificare*”;
- 4) *criteriile de evaluare finală* în raport de „*direcțiile originare intenționale ale experienței educative – sistematizarea-globalizarea-complexitatea, relația reciprocă, posibilitatea, ireversibilitatea, socializarea*”.

III.

În *plan practic*, un posibil *curs de Școală a părinților* implică folosirea unor metode și materiale didactice adecvate obiectivelor, conținuturilor și tehnologiei tipice *pedagogiei adulților* (idem, vezi p.79-92).

Materialele didactice utilizate în cadrul celor cinci teme susțin metoda *studiului de caz* prin *tehnici* de autoprezentare a cursului și de ilustrare a obiectivelor generale și specifice, prin lectura unor fragmente din textele propuse, prin avansarea și completarea de fișe, prin integrarea fișelor în mapa didactică și valorificarea

lor în temele pentru acasă.

Metoda dezbaterii valorifică tehnicile amintite, susținute de un material didactic adecvat care permite *operaționalizarea și individualizarea* instruirii părinților în condiții de grup. Esențială devine activitatea de lectură (auto)dirijată, de „citire și comentare a răspunsurilor la întrebări”, de comunicare interpersonală, de programare, colaborare și autoevaluare.

Conceptul de *Școală a părinților* sugerează metaforic necesitatea transformării calitative a *statutului familiei*, plasat în literatura de specialitate (pedagogică și sociologică), doar la nivelul educației *informale* (incidentală, neorganizată, neplanificată, realizată prin *influențe* spontane). Saltul spre educația *nonformală* va permite *complementaritatea* între *acțiunile pedagogice ale școlii* (planificate și organizate riguros, prin programe specifice) și *cele ale familiei* (planificate și organizate flexibile, adaptabile la contextul fiecărui cuplu, fiecărei microcomunități).

Realizarea acestui salt presupune responsabilizarea pedagogică a familiei, dar și a societății prin inițierea și realizarea unor cursuri de *formare a părinților-educatori*, legitimate și validate periodic la scară socială. *Școala părinților* reprezintă astfel dimensiunea deschisă a unui concept operațional dezvoltat la nivelul unității dintre teoria și practica *educației familiale* (vezi *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: Revue internationale*, vol.33, nr.4/2000 – *Education familiale I*; vol.34, nr.1/2001 – *Education familiale II*).

Problematică promovată de *Școala părinților* trebuie integrată în *pedagogia familiei, știința a educației dezvoltată la nivel intradisciplinar* (ca domeniu al *pedagogiei sociale* și al sociologiei educației) și *interdisciplinar* (prin raporturile epistemice inițiate cu sociologia familiei sau cu *antropologia culturală*) – vezi S.Cristea, *Pedagogia familiei*, în *Paideea, Revistă de educație și cultură*, nr.1/2002, p.13-18.

Practicile realizate prin *Școala părinților* se încadrează în domeniul *formării parentale* care constituie *nucleul central al pedagogiei familiei*, angajat în valorificarea deplină a resurselor *părintelui-educator*. Implică *eliberarea competenței parentale* care reflectă *modelul pedagogic* elaborat și practic de familie în contextul comunității locale, teritoriale, naționale și chiar a celei globale. *Competența parentală* este rezultatul procesării: a) *tipurilor parentale (rațional/accent pe autoritate; umanist/accent pe afectivitate; sinergic/accent pe unitatea rațional-afectiv)*; b) *stilurilor parentale (maternalist/cultivă dependența afectivă; statutar/cultivă conformismul social; contractual/cultivă autoreglarea în termenii corelației educator-educat)*. Produsul rezultat pune accent pe *tipul parental* cel mai eficace pedagogic și social – tipul sinergic – și pe *stilul parental* care răspunde cel mai bine structurii de funcționare a educației

– *stilul contractual*, bazat pe *corelația permanentă* dintre *părinții educatori* – și *copilul* în calitate de *educat*, pe promovarea *interacțiunii* dintre *educația familială* și *dezvoltarea copilului* (în termeni de *alianță parentală* sau/și de *triadă pedagogică* mamă-tată-copil).

Evoluția *Școlii părinților* în societatea *postmodernă* este stimulată de prezența a numeroase „argumente pentru un nou domeniu de cercetare și acțiune” care vizează *consilierea și educația părinților* (vezi E.Vrasmaș, *Consilierea și educația părinților*, Buc., Ed. Aramis, 2002).

Problematika acestui nou domeniu este tipică științelor educației dezvoltate intra și interdisciplinar. Ea este articulată în sens *formativ pozitiv*, în jurul unor *teme complexe*, referitoare la: 1) *Familia în societatea postmodernă – coordonate și nevoi socioeducaționale*; 2) *Domenii și forme de sprijinire a familiei*; 3) *Orientări conceptuale în sprijinirea familiei* (raportate la *situația de risc*, la *contextul socio-cultural*, la *defavorizarea*

socială; bazate pe valorificarea conceptelor de *educație familială*, *educație parentală*, *intervenție socio-educatională*); 4) *Educația și consilierea părinților ca forme de sprijin socio-educativ*; 5) *Cadrul teoretic al intervenției de tip socio-educational asupra părinților* (perspectiva: comportamentalistă; interrelațiilor; dezvoltării proceselor cognitive; integrativă); 6) *Modalități practice se sprijinire a familiei* (centre de informare, centre de resurse, centre de zi); 7) *Unități de intervenție în activitățile socio-educative cu părinții* (programe de informare, programe de antrenare, modele de ședințe educative, „părinții voluntari”, „Un model de Centru pentru Părinți în Școală, bazat pe comunitate”); 8) *Parteneriatul educațional* – condiție a eficienței socio-educative (concept, actori, dimensiuni, instituții, relația părinți-profesori, relația părinți-specialiști (consilieri, psihologi, medici, asistenți sociali, juriști etc.), tipuri de activități cu părinții organizate de cadrul didactic, modele de comunicare interpersonală eficientă).

Summary

The current issue of our magazine, *The parents' school*, focuses on several aspects of parental education and of family as the most important factor and environment that has great influence upon the development of a child's personality. Values, attitudes, behavior and models promoted within the family, problems of and suggestions for enhancement of the parents' educational demarche, recommendations on improving the school-parents partnerships are some of the topics referred to in the articles signed by T.Cartaleanu, R.Gavriliță, M.Ianachevici, R.Bezede. In the QUO VADIS column, VI. Pohilă comes with reflections about what does it mean to be contemporary, and E. Stan tries to explore the quality of an education that is situated between the school and the television. The same column incorporates the results of a significant research commenced by Educational Centre PRO DIDACTICA, which is focused on the problems of the quality of teaching languages in the minority schools of the Republic of Moldova (S. Barbarov), and an attempt to reveal the truth about the textbooks of integrated history (S.Musteață). The attitudes and the efforts of the parents that raise children with disabilities are topics that interest out authors T.Vasian și S.Toma, who are presented within the INCLUding me column.

The rubric EX CATHEDRA offers our readers several articles: *New educations and the moral education of the adolescent* (VI.Pâslaru, M.Tacu), *Education within the standards* (G.Albu), *Modern curriculum – a projection of the intercultural education* (Iu.Donțu). You will also find some methodological guidelines for improving the process of students' competency development at lessons of technological education (A.Rusu), and for development of creativity within the teacher training programs for teachers of the same discipline (E.Rotari).

The EARLY EDUCATION rubric features M.Vasiliev, with some useful advice for parents who have twins. D.Terzi, in her pleading within the GENDER EDUCATION column, brings to parents' attention the importance of the gender dimension in child's development. The articles signed by M.Teleucă, A.Muntean, L.Fîntînar, E.Moga, L.Ursu, A.Teleman and S.Gînju within the columns DOCENDO DISCIMUS and EXERCITO, ERGO SUM present relevant professional experiences that can be of help to any teacher interested in improvement of classroom teaching methodologies. The concept of *parents' school* is discussed in detail in the DICȚIONAR column, traditionally signed by S.Cristea.

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.

Testamentul necitit

Pe 1 decembrie curent, la Chișinău, și pe 2 decembrie, la Bălți, a fost lansat romanul epistolar **Testamentul necitit**, avînd subtitlul **Scrisorile unei mame plecate la muncă în Occident**. O carte trăită și scrisă de **Lilia BICEC**, originară din R. Moldova și stabilită în Italia.

"Aș putea spune că am scris o carte despre exod. Fenomenul există și tema este abordată de mass-media. Din păcate, mai mult prin știri senzaționale sau la rubrica "fapt divers". Nu cred că cei rămași acasă își pot face o imagine veridică a vieții apropiaților lor plecați la muncă în alte țări. Eu am scris despre mine, dar și despre alți oameni care au luat calea înstrăinării din disperare, din necesitate, din dorința de a-și asigura viața proprie sau a copiilor lor.



De-a lungul celor zece ani, după ce am plecat de la prima mea casă (acum sînt acasă în Italia), am înțeles că valorile netrecătoare nu sînt condiționate de un trai îndestulat. Nimeni nu ia nimic cu el cînd trece în neființă. Am muncit ca să-mi asigur copiii, dar în același timp i-am privat de multe bunuri spirituale. Îmi notam tot ce aș fi vrut să vorbesc cu ei. Am adunat un teanc de scrisori ticluite în lungile clipe de solitudine absolută. Nu este o descriere abstractă a realității, sînt trăirile mele. Este sufletul meu deschis în fața copiilor.

Am fost sinceră așa cum se cuvine să fie o mamă cu fiii ei. Nu de dragul sincerității, ci de dragul adevărului. Consider această carte drept cel mai important testament pe care îl las urmașilor.

Răvășind profunzimile memoriei, am depistat în trecut tangențe cu actualele cataclisme sociale. Multe din ele mi-au fost explicate de istoria părinților mei.

Chiar dacă sursa de inspirație este însăși existența mea, cu siguranță că în Odiseea înstrăinării se vor regăsi și alte mame."

Lilia BICEC

"Cartea Liliei BICEC, **Testamentul necitit**, ce abordează un subiect dureros pentru noi – migrația cu față feminină –, este o reflecție pe care o putem încadra în povestirea vieții, deoarece excursul epistolar este modulat de evaluări retrospective, insertii morale, perspective lămuritoare, adresate copiilor săi, Cristina și Stasic. Pe lângă ritmul unic al trăirii singulare, avem un raport reflexiv cu lumea și ceilalți. În această istorie a unei drame nu doar personale, ci colective a "femeilor fără patrie", consemnăm un discurs feminin cu o perspectivă cvasietnografică (cum se locuiește atunci cînd nu ai actele în regulă, cum se circulă pe teritoriul Italiei, în ce constă munca la negru, relațiile și raporturile dintre migranții moldoveni și băștinașii italieni/sclavi și stăpîni ș.a.)."

Loretta HANDRABURA, vice-ministrul Educației





Didactica Pro... ©
REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Abonarea 2010

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

A început campania de abonare pe anul 2010 la Revista de teorie și practică educațională **DIDACTICA PRO...**

Abonamentele pot fi perfectate la sediul redacției, la prețul de 180 lei, sau la oficiile distribuitorilor de presă POȘTA MOLDOVEI (indice 31546) și MOLDPRESA (indice 31706).

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!

2010

**Echipa redacțională vă urează
La Mulți Ani și Sărbători Fericite!**