

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Aspecte materializate ale culturii școlare

pag. 50

Astăzi, nimeni nu mai pune la îndoială faptul că ameliorarea calității vieții...

Cultura socializării

pag. 32

Nu o dată ne-am pus întrebările: *De ce unii copii plîng și se ascund atunci cînd...*

Inter(di)ferențe culturale și di(inter)ferențe de gen: singurele care contează

pag. 38

Într-o primă accepțiune, termenul de *cultură* a fost introdus în uz pentru...

Jocul didactic – metodă de eficien- tizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică

pag. 83

Jocul didactic, la lecțiile de fizică, reprezintă un ansamblu de acțiuni...

Proiectul: o alternativă în studiul limbii franceze

pag. 69

În domeniul studiului limbilor străine, lucrul în baza ...

Dimensiuni culturale ale educației



FAMILIA CA MIJLOC AL CULTURII

În ce se manifestă caracterul cultural al familiei umane? În atmosfera, în disciplina vieții de familie sînt implicate o sumă de afirmații de valori. [...] Așa, de pildă, nevoia părinților de a da exemple bune, de a nu apărea niciodată într-o postură inferioară în ochii copiilor. [...] În familii mai există însă și alte trăsături care dovedesc același lucru. De pildă, grija părinților de a ascunde privirilor copiilor laturile negative ale vieții, acelea care constituie o înfrîngere a valorilor umane, o slăbiciune a lor. O disciplină veche și foarte întemeiată îndeamnă pe părinți să învăluie progenerii lor spectacolul răului, al înfrîngerii valorilor, pentru că – lucrul este resimțit instinctiv – nu trebuie trezită în mintea copiilor îndoiala asupra realității și eficacității răului. O mentalitate formată poate să constate existența răului, a urîtului, a erorii, alături de bine, frumos și adevăr, fără să se îndoiască de

realitatea și valoarea lor. Mai mult decît atît, pentru un suflet întărit în luptele și contrastele vieții, alternarea binelui cu răul, a frumosului cu urîtul, a adevărului cu eroarea, nu este o împrejurare demoralizantă, pentru că noi știm că toate aceste valori își trag excelența tocmai din energia cu care sînt încărcate și care le fac triumfătoare peste ceea ce le tăgăduiește. [...] Care sînt valorile cultivate în familie? Cu ce bunuri de cultură iese individul după ce a încetat să mai aparțină în mod exclusiv familiei? Primul bun pe care îl cîștigă individul în familia lui este deprinderea limbajului, iar limbajul nu este numai o tehnică psiho-fizică menită să ușureze relațiile dintre indivizi; el este instrumentul însuși al gîndirii și condiția ei. [...] Dar în afară de acest cîștig intelectual, familia transmite individului și o altă serie de valori ale culturii. Astfel, sentimentul moral al simpatiei se

dezvoltă mai întîi în relațiile afective care unesc pe copii cu părinții lor și pe frați între ei. Chiar disfuncția fundamentală dintre bine și rău o decoperă omul în cercul său familial, prin aprobarea și dezaprobarea pe care o pronunță mai întîi părinții față de faptele lui. Apoi, unele din sentimentele cele mai adînci ale copilăriei, și care dau acesteia o atmosferă de înaltă poezie morală, este acela al remușcării pentru greșeala care a primit dezaprobarea părinților, ca și sentimentul infinit fericitor al recompensei etice, atunci cînd fapta a meritat aprobarea părintească. În sfîrșit, un cîștig de mare valoare pe care-l aduce familia este ideea autorității, așa cum individul o trăiește mai cu seamă în relația sa cu șeful familiei, cu tatăl. [...] Iată ce importante bunuri culturale se obțin în viața familială. Aș spune că bazele largi ale culturii omenești se așază întîi aici.



ȘCOALA CA MIJLOC AL CULTURII

Alături de familie, un alt mijloc însemnat al culturii este școala. Dar între școală și familie nu putem face o deosebire prea categorică. [...] Familia introduce valorile fundamentale, acelea care dau stilul permanent al vieții, în așa fel încît omul păstrează pînă la maturitate urma influenței familiale, bune sau rele. Dar școala adaugă la aceste valori altele noi. [...] În școală se produce o disociație între valori și viață. [...] Această disociație între valori și viața comună, practică, izolează valorile și le ipostaziază, le dă culoarea unor lucruri mai presus de viață. Interesul școlarului pentru cultură provine și din faptul acestei perspective, în care valorile culturale ne apar ca ceva deosebit de

viață, pe care ele o întrec nemăsurat, ceea ce are ca urmare asupra caracterului elevului efectul de a-i trezi mai puternic entuziasmul în vederea marilor ținte ale culturii. Ceea ce aparține vieții zilnice nu trezește niciodată entuziasmul nostru suprem. Numai ceea ce depășește viața poate să inspire osteneala și eroismul nostru. Entuziasmul impersonal pentru cultură, acela care legitimează chiar sacrificiul vieții, nu se poate dezvolta decît din perspectiva pe care școala o favorizează. [...] Idealul unei dezvoltări normale ar fi: prin școală, înapoi către viață. O cultură cu adevărat asimilată ar fi aceea care a dărîmat schelăria înălțată de școală, dărîmată după ce s-a folosit de ea. [...]

Dar individul, cînd iese din școală, nu se poate spune că este desăvîrșit cultivat, că a devenit, într-adevăr, un bun subiect receptor pentru toate valorile umane și un creator de cultură, chiar în locul modest pe care viața i-l rezervă. Astfel apare o nouă problemă: cultura poporului dincolo de școală și în afară de ea.



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (62-63), 2010

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA (Israel)
Nina BERNAZ
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIȘAN (România)
Constantin CUCOȘ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
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: 1150 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?

Vlad POHILĂ

O aspirație mai veche a omenirii, întru totul realizabilă în prezent 3

Silvia STRĂTILĂ

Cultură și normalitate 6

Loretta HANDRABURA

5 ani de la aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna: realizări și perspective.. 8

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA

Întrunirea practicienilor din rețeaua *Gîndire Critică* 12

Lilia NAHABA

Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu 13

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Tatiana MAZILO

Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultate 14

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE

Leadershipul educațional – o provocare pentru dezvoltarea profesională 15

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Relația școală-familie pentru calitate în educație 16

1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori 17

O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic 17

EX CATHEDRA

Mariana TACU, Vlad PÂSLARU

Adolescentul contemporan versus violența și agresivitatea socială..... 18

Galina BULAT

Piața serviciilor educaționale: delimitări conceptuale, caracteristici și tendințe actuale..... 23

FORMARE DE COMPETENȚE

Svetlana BELEAEVA, Tatiana PONOMARI

Formare de competențe: de la concepție la tehnologii..... 28

EDUCAȚIE TIMPURIE

Galina PRECUP

Cultura socializării..... 32

Tatiana LUNGU

Cultura jocului 35

EDUCAȚIE DE GEN

Daniela TERZI-BARBAROȘIE

Inter(di)ferențe culturale și di(inter)ferențe de gen: singurele care contează..... 38

DOCENDO DISCIMUS

Viorica OLEINIC 48

Școala văzută din perspectiva piramidei lui Maslow..... 48

Valentin GUZGAN

Aspecte materializate ale culturii școlare: vestimentația elevului..... 50

Lia SCLIFOS	
Laturi ale formării culturii informaționale prin educație	54
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Iraida ZAGNAT	
Cultură ecologică: curriculumul la decizia școlii <i>Educație pentru mediu, turism și servicii hoteliere</i>	58
Lilia GHERASIMOV	
Comunicarea din perspectiva eficientizării conducerii unității școlare	62
Valentina MOȚPAN	
Programul-cadru <i>Sănătatea</i> sau conținuturi de formare a stilului sănătos de viață	64

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Larisa APREUTESEI	
Pedagogia proiectului: o alternativă în studiul limbii franceze	69
Utilizarea documentelor autentice în cadrul lecțiilor de limbă franceză – <i>banda desenată</i>	71
Angela CECELNIȚCHI, Anna CARAIVAN	
Sprache und Bewegung gehen Hand in Hand	75
Verstehen braucht Sehen: Lesen im Zusammenhang mit Spielfilm im Deutschunterricht	78

INCLUSIV EU

Ala PLENGHEI	
Educația pentru toți	81

EXERCITO, ERGO SUM

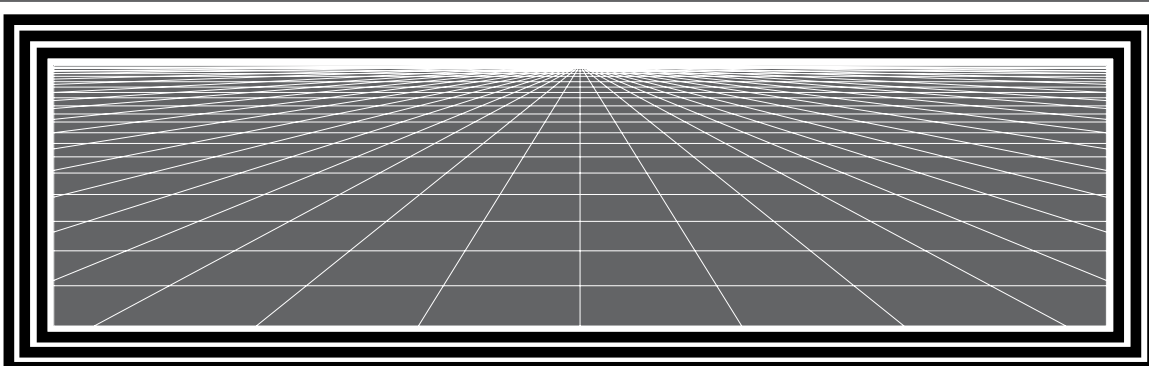
Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN, Dumitru GUȚULEAC	
Jocul didactic – metodă de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică	83
Eugenia NEGRU	
Valorificarea <i>jocului de rol</i> în învățarea-predarea istoriei în clasa a IV-a	89
Lilia CONDREA	
Metoda <i>Notițe paralele</i> ca mijloc de predare-învățare-evaluare	91

ȘCOALA PĂRINȚILOR

Ecaterina MOGA	94
Valoarea formării caracterului la copii	94
Elena CEBAN	
Impactul educației familiale asupra personalității copilului	97
Elena PUZUR	
De la familie armonioasă – la societate sănătoasă	100

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	102
Dialogul culturilor din perspectivă pedagogică	102



QUO VADIS?

O aspirație mai veche a omenirii, întru totul realizabilă în prezent



Vlad **POHILĂ**

publicist

Din cele mai îndepărtate timpuri, omul solitar era sortit unei existențe dificile, riscante, iar în ultimă instanță – și pieirii. Zicala potrivit căreia “unde-i unul – nu-i putere” trebuie să aibă o apreciazabilă vechime la noi, având diverse variante sau formulări asemănătoare la numeroase alte popoare.

Tocmai de aceea, tendința de apropiere, de solidarizare a oamenilor, în cele mai diferite situații, este, credem, unul dintre principiile de care s-a ghidat *homo sapiens* de la însăși apariția sa. Grație și acestei tendințe s-au putut forma comunitățile: sociale, lingvistice, etnice, confesionale, apoi și politice, economice, cultural-intelectuale etc.

Paradoxul, sau poate că dimpotrivă – o logică firească a lucrurilor, a extrapolat această tendință și la scara grupurilor de oameni, ale comunităților. Popoarele, populațiile sau anumite categorii umane izolate dintr-un motiv sau altul (de ex., geografic: viețuirea pe o insulă sau în defileuri, la distanțe mari de alte comunități etc.), ca și cele “închistate”, bunăoară, din rațiuni religioase, chiar dacă unele au cunoscut etape înfloritoare în existența lor, de cele mai multe ori au fost hărăzite decăderii, regresului, degenerării și chiar dispariției de pe mapamond. Exemple elocvente, în acest sens, ne oferă sumerienii, frigienii, hazarii și alte populații cândva și numeroase, și cu istorii glorioase, însă, într-un final, date dispărute de pe harta lumii.

Astfel, sumerienii, trăitori pe pământurile unde actualmente se află state precum Irak, Iran și Pakistan,

în mileniiile IV-III î. Hr. au creat un imperiu puternic și bogat, în care au inclus și legendarul Babilon. Ascensiunea imperiului sumerian se datora, poate în primul rând, incursiunilor pe care ostașii săi le făceau continuu în teritoriile populațiilor vecine, de unde se întorceau cu trofee și sclavi. Sumerienii au putut dezvolta și o cultură originală: aveau orașe mari și bine amenajate, aveau instituții de cultură, inclusiv școli și biblioteci, și multe “cărți” (tablite din ceramică sau lut) – lucru firesc, de vreme ce încă prin mileniiile IV-II î. Hr. fusese întocmită scrierea sumeriană (numită și cuneiformă) – unul dintre cele mai vechi, dacă nu chiar primul sistem de scriere din istoria omenirii. Cunoștea în acest spațiu o apreciazabilă dezvoltare și medicina, era foarte bine pusă la punct, pentru acea epocă, legislația, jurisprudența... Însă o particularitate a acestui stat antic consta în faptul că nu agreau relațiile cu străinii, care erau tratați cu suspiciune și nu se puteau încadra în viața imperiului sumerian. Așadar, se înregistra o formă de izolare, care a condus la decăderea statului și la dispariția sumerienilor.

Popolația frigiană, trăitoare în antichitate în Asia Mică, a rămas în istorie și datorită faptului că avea excelenți meșteșugari, creatori originali în domeniul artelor decorative, precum și marinari, corăbieri deosebit de ageri și temerari. În secolele VIII-VII î. Hr. frigienii au edificat un regat puternic și înfloritor, care însă a fost nimicit în veacurile următoare de vecinii desconsiderați, neluau în seamă de către frigieni – avem a face iarăși cu o formă de izolare, la nivelurile interuman, interetnic, interstatal. Odată cu organizarea statală a pierit, firește, și populația frigiană.

În era nouă este notoriu cazul populației hazare (kazarare), constituită în secolele VI-VII într-un stat puternic. Din cauza spiritului războinic, pe de o parte, și a izolării de alte etnii, pe de altă parte, în cele din urmă și ei au dispărut de pe arena istoriei...

Și prăbușirea Imperiului Bizantin, în 1453, este pusă în legătură cu egoismul, cu un fel de izolaționism al bizanținilor, mai exact – al monarhilor și înaltelor fețe bisericești de la Constantinopol. În ultimă instanță, destrămarea și prăbușirea URSS și a întregului lagăr socialist nu pot fi explicate exhaustiv fără a lua în seamă și existența zidului de la Berlin, care era, desigur, mai mult decât un simbol al izolării de restul lumii, al respingerii ofertelor de conlucrare cu statele mai dezvoltate din Occident.

Exemplele citate mai sus fac dovadă precarității cauzate de izolarea politică, economică și culturală a unor popoare și state. În cazul hazarilor și al Bizanțului se invocă și substratul religios, confesional ca o fațetă a izolării păgubitoare. Se pare însă că exemple grăitoare de respingere a oricărei apropieri, conlucrări – din motive religioase – au existat și există în lume cu mult mai multe. S-ar impune, sub aspect istoric, exemplul karaimilor – popor de limbă turcică, dar convertit, în Evul Mediu timpuriu, la iudaism, atunci când reprezentanții lui s-au strămutat în Crimeea, din Orientul Apropiat și din Asia Mică. Ulterior, prin secolele XIV-XV, karaimii s-au risipit în Nordul Europei (Polonia, Lituania) sau în unele zone de sud (Egipt). Devotați religiei adoptate, ei duceau un mod de viață închis, nu concepeau relațiile cu alții, în primul rând în ceea ce privește căsătoriile, numite acum “mixte”. Tocmai aceasta a condus la degenerarea lor, care se manifestă și prin orbirea, greu de stăvilit sau de vindecat, a reprezentanților ultimelor generații. Dacă prin anii ‘90 ai secolului trecut se vorbea de existența în lume a câtorva zeci de mii de karaimi, în prezent numărul lor se evaluează cu sutele, deja.

Nu am zăbovit întâmplător asupra acestor exemple de negare, de respingere a apropierei dintre oameni, dintre popoare. Ele au fost, ele mai există. În caz contrar, dacă totul era bine la acest capitol, nu erau să declare ONU și UNESCO anul curent, 2010, drept **Anul internațional al apropiierilor culturale – la nivel local, național și internațional**. Cu regret, nu am avut ocazia de a vedea personal documente oficiale vizînd acest important eveniment al anului. Oricum, este clar că în epoca noastră, numită a globalizării, două foruri supreme ale omenirii, unul preocupat de politică și de economie, altul – de cultură, au găsit de cuviință să pună din nou pe agenda zilei subiecte precum: *acceptarea dialogului cultural*, *a diversității culturale*, *necesitatea comunicării interculturale*, iar în ultimă instanță – opțiunea pentru *o armonizare a relațiilor interculturale*, iar mai larg – *și a celor interumane, interetnice, interconfesionale etc.*

În temei, punctul de plecare este *conceptul de globalizare*, devenit o realitate palpabilă în a doua jumătate a veacului trecut, poate mai mult în ultimul deceniu al secolului al XX-lea și, iată, în acest prim deceniu al secolului al XXI-lea. Globalizarea este percepută în mod diferit, cel puțin din 2 unghiuri de vedere: a) ca

o șansă, dacă nu unică, apoi cu certitudine sigură, de apropiere reciproc avantajoasă a popoarelor și statelor (a economiilor, vieții culturale, dar și a politicii, mentalităților); b) ca un pericol de uniformizare a opțiunilor (politice, economice, spirituale etc.), prea diferite ca să se apropie efectiv și eficient; primejdia fiind văzută mai ales în “nivelare pînă la nimicire” a popoarelor, respectiv, a statelor, economiilor și culturilor “mai mici” (numeric).

Este dificil (și neobiectiv, incorect) să nu dai dreptate celei de a doua percepții a globalizării: omul, prin natura sa, este strîns legat de origine, de rădăcini, de tot ce îi aparține istoricește și acest atașament generează o firească teamă de a nu pierde valorile personale (alias naționale); mai mult încă, unii oameni nu acceptă nici ideea unei contaminări, a unor influențe din afară, care, este adevărat, nu întotdeauna pot fi benefice. Această viziune caracterizează, în primul rând sau în mod special, pe reprezentanții popoarelor puțin numeroase, ai țărilor relativ tinere, și/sau popoarele, statele care au trecut prin experiențe negative – ocupații sau dominații străine, presiuni din partea unor culturi mai solide (a se citi: mai vechi în timp, care s-au impus mai mult în propria patrie, dar și în alte spații, devenind cu adevărat mai prestigioase). Am evoca, în context, teama – motivată – a popoarelor din fosta URSS și chiar din fostul lagăr socialist de impunerea agresivă a limbii și culturii ruse, această impunere generînd influența excesivă, pînă la suprasaturare, a limbii ruse asupra altor limbi (invazia de rusisme și de calchieri din rusă, în exprimarea românească a basarabenilor este un caz mai mult decât elocvent) sau “preluarea” unor forme de *modus vivendi* tipic rusești: anumite forme de bizar “colectivism amical”, adică un familiarism excesiv în relațiile interumane (o varietate a spiritului gregar); eurofobia, americanofobia (poate, în genere, o fobie față de străinii mai puternici, secundată de o aroganță față de străinii mai slabi); spiritul de misionar; extazierea bahică (abuzul de alcool, mai simplu spus) etc., etc.

Totuși, prima percepere – globalizarea și derivatele ei, precum *diversitatea culturală*, *comunicarea interculturală* etc., ca o șansă benefică pentru conviețuirea într-o epocă și într-o lume tot mai deschisă, în care s-au prăbușit cele mai înalte, mai solide ziduri ale izolării, cînd “ghetourile” geopolitice, culturale și de altă natură au devenit un anacronism – această percepere, zic, este salutară și merită a fi acceptată, promovată, dezvoltată. Oricare ar fi rezervele noastre față de globaliști, nu putem face abstracție de această axiomă: conceptul globalizării este unul complex, multidimensional și mai e în stadiu de cristalizare, așadar, el ar suporta sau nu ar exclude anumite rectificări sugerate de cei care-l tratează cu teamă, cu neliniște, cu neîncredere. În plus, fenomenul globalizării vizează preponderent comunitățile, și nu (sau mai puțin) existența personală, individuală.

De altminteri, istoria ne demonstrează că tendința de apropiere a oamenilor/popoarelor, națiunilor, statelor nu e chiar atât de nouă; dimpotrivă, aspirația de a prelua ce e mai bun de la vecini și de a conlucra cu ei este destul de veche. În antichitate, acest model s-a materializat în influența masivă și benefică a elinismului asupra culturii Imperiului Roman. Poate și mai grăitoare este situația de colaborare (și chiar coabitare!) ce s-a creat în Europa (de Vest, dar cu reflexe pînă în Polonia și în Țările Române) în epoca Renașterii. Se știe că leagănul, patria Renașterii este Italia, anume aici artiștii renascentiști au realizat modele admirabile, care au trezit încîntarea vecinilor, apoi și a unor popoare mai îndepărtate. Este cunoscut faptul că regii Franței, în secolul al XVI-lea, au invitat la Paris și în alte orașe franceze numeroși pictori, sculptori, arhitecți, profesori italieni, care au contribuit enorm la extinderea principiilor creatoare răsădite de ei inițial în orașele Italiei. Peste vreo două sute de ani, în perioada numită și Veacul Luminilor, cele mai luminate minți ale Franței – Voltaire, Diderot, d’Alembert, Jean-Jacques Rousseau ș.a. – au promovat propășirea științelor și culturii în Europa, inclusiv în Italia, dar și în Marea Britanie, Germania, Țările de Jos, Spania și Portugalia, Polonia, Rusia... Și mai mult s-a accentuat ideea apropierei culturilor în secolul următor, al XIX-lea, ca să culmineze în a doua jumătate a veacului trecut, după ce Europa, ba chiar și lumea întreagă, trăise o tragică experiență, ai cărei regizori au fost liderii a două state – Hitler în Germania și Stalin în URSS – ce promovau izolarea de restul lumii – fie din cauza obsesiilor supremației (culturale, rasiale, politice, economice etc.), fie din exces de zel în “a-și apăra” popoarele de influențe străine, considerate aprioric nefaste.

Problema care s-ar pune acum constă în a găsi un numitor comun pentru apropierea spirituală a popoarelor. Nu mai e un secret pentru nimeni că națiunile mari – ca număr de populație, care mai au și vechi tradiții culturale, posedă un patrimoniu cultural bogat – suferă de un soi de egoism național, în sensul că, de cele mai multe ori, acceptă să se familiarizeze doar cu valorile cultural-artistice, literare, științifice ale popoarelor similare, adică la fel de mari, puternice și civilizate, neglijînd pe alții. În această categorie, de regulă, sînt incluși britanicii, francezii, germanii, spaniolii, italienii, rușii, americanii, japonezii și, desigur, evreii. Un francez “mediu”, bunăoară – ca să recurg la cazuri mai familiare – în cel mai bun caz manifestă interes față de realizările de ordin spiritual ale englezilor, rușilor, americanilor. Rușii mai păstrează încă elemente ale mentalității de *homo sovieticus* – om în genere curios, dornic de a se informa, dar care, pe deasupra, trebuia să-și cunoască bine și prietenii (popoarele din lagărul socialist), dar și “adversarii”. Americanii au reputația de oameni ce se familiarizează anevoie cu propriile valori, cunoașterea celor străine fiind un apanaj al specialiștilor. Identică ar fi

– se spune – și abordarea japonezilor, în ceea ce privește cunoașterea altor culturi. Dacă e să studiezi enciclopedii sau alte surse de referință de mare prestigiu, cum ar fi *Larousse*, *Encyclopaedia Britannica*, *Meyers Lexikon*, iar mai recent și *Marea enciclopedie rusă*, nu e greu să observi că fiecare dintre acestea acordă incomparabil mai mult spațiu scriitorilor, savanților, artiștilor, evenimentelor istorice și fenomenelor culturale din propria țară decît celor din alte țări. În același timp, numeroase personalități marcante ale spiritualității, aparținînd unor popoare mai mici sau chiar medii (ca număr de populație și pondere a valorilor culturale), sînt trecute cu vederea sau prezentate prea de tot lapidar și uneori inexact. Credeam mult timp că asemenea neglijență manifestau francezii numai față de noi, cînd *Larousse*-ul (mare sau mic) îl prezenta pe Mihai Eminescu drept un oarecare autor de basme versificate, pînă au intervenit, după 1990, diplomați și oameni de cultură din diaspora românească de la Paris sugerînd, rugînd să fie completat (măcar!) acest articol. Recent însă mi-a fost dat să aflu că în unele importante surse enciclopedice franceze și americane multe personalități istorice, ale culturii, artelor și științei din Lituania erau trecute ca reprezentanți ai... Poloniei. A fost necesară intervenția energică a unor frunțași ai vieții culturale și politice de la Vilnius ca să se opereze rectificările de rigoare și – spun eu – încă bine că au ținut cont de aceste obiecții, atît în privința poetului nostru național, cît și a marelui pictor și compozitor lituanian Ciurlonis etc. – astfel redactorii și editorii dicționarelor enciclopedice amintite făcînd dovadă că numitele națiuni mari nu sînt chiar incurabil infectate de aroganță și egocentrism.

Prin contrast, popoarele mai mici vădesc o deschidere mai largă spre valorile altor popoare – nu numai ale celor mari, dar și ale vecinilor sau ale unor popoare trăitoare la distanțe considerabile, dar care merită atenția generală. Această afirmație este confirmată și de niște date recente furnizate de Eurostat – Biroul de statistică și analize al Uniunii Europene. Astfel, în țări mici, precum cele baltice – Lituania, Letonia și Estonia, dar și în Danemarca, Finlanda, Slovenia, România ș.a., cam 40-50 la sută din populație cunoaște cel puțin încă o limbă, în afară de cea maternă. În țări ca SUA, Marea Britanie, Franța, Germania, Rusia numărul locuitorilor care știu o limbă străină se ridică, în cel mai bun caz, la 5-8 procente.

Așadar, în contextul *Anului internațional al apropiierilor culturale*, s-ar impune, ca o sarcină importantă, sensibilizarea necesității de a se crea și menține un anumit echilibru, o anumită reciprocitate (nu o paritate!) în receptarea de către cei “mari” și cei “mici” (sau “medii”) a valorilor spirituale.

În ceea ce ne privește, desigur, avem și ce oferi străinilor (inclusiv celor mari), dar, primordial, avem

ce învață și prelua de la alții. Mai ales dacă ținem cont de faptul că aproape două sute de ani de aflare sub oblăduirea imperiului rus, apoi și a celui sovietic, am fost forțat îndepărtat de restul lumii, fiind lipsiți de șansa participării la un dialog intercultural, fiind privați de dreptul la o comunicare interculturală. Generațiile tinere nu știu, dar cele mai în vârstă știu prea bine că pentru noi, pînă la 1990, comunicarea cu alte culturi se reducea la acceptarea oricărei manifestări literar-artistice (dar, mai ales, politico-ideologice!...) din Rusia; diversitatea culturală însemna schimburi de valori cu alte republici înglobate în URSS și într-o măsură mai modestă – cu alte țări din lagărul socialist.

Acum, după ce a căzut zidul Berlinului, apoi și cel de pe Prut, avem posibilități practic nelimitate și șanse reale de a comunica, pe unda spiritualității (deopotrivă cu cea a politicii, economiei etc.) cu toate popoarele lumii. Tot mai mulți străini ne descoperă, fascinați, muzica populară și ușoară, dansurile populare, artele plastice; apoi monumentele de istorie și cultură, cele ale naturii și, nu în ultimul rînd – bucătăria națională, ca o parte deloc neglijabilă a culturii. Concomitent, un număr tot mai mare de moldoveni/români merg în lumea largă – la munci, la studii, la diverse forme de schimburi culturale, științifice, economice ș.a.m.d., astfel familiarizîndu-se (iar adeseori și apropiindu-se de-a binelea) de modul de trai, de culturile și mentalitățile altor națiuni. Dar și “în interior”, adică în ceea ce-i privește pe conaționali rămași acasă, formele, modalitățile prin care am putea dialoga cu spiritualitatea altor popoare sînt multiple și, în genere, realizabile fără eforturi ieșite din comun. După cum ne sugerează realitatea, noi avem a prelua, a învăța, a asimila mai multe – în primul rînd de la popoarele europene, apoi de la americani. Rolul de mediatori ai dialogului și schimbului intercultural revine mai multor instituții:

ministere, uniuni de creație, mass-media, muzee, biblioteci, institute de cercetări etc. – de necesitatea implicării plene a ambasadelor, a consulatelor, a organizațiilor culturale ale diasporei noastre nici nu mai e cazul să amintim.

Firește, un rol aparte în acest context revine învățămîntului, de toate gradele, chiar dacă universitățile sînt tradițional mai indicate pentru stabilirea de relații inter-studențești și inter-profesionale, pentru susținerea a unui intens dialog intercultural, cu colegii din alte țări. Cît privește școlile medii, gimnaziile, liceele, școlile polivalente, e de reținut că în aceste instituții se pun bazele unor punți pentru apropierea și comunicarea interculturală: studierea limbilor, a istoriei, geografiei și literaturii universale. Am emis această sugestie și cu altă ocazie, o repet și acum, convins fiind de oportunitatea ei: în clasele superioare (fie în clasa a IX-a, acolo unde nu există licee, fie într-a X-a sau a XI-a de liceu) să fie introdus un curs de cultură generală. Dincolo de necesitatea cunoașterii ca atare a bazelor unei asemenea materii, o disciplină ca aceasta ar lărgi cu mult orizontul de cunoștințe al tinerilor în ceea ce privește scara de valori a diferitelor civilizații.

Într-un fel sau altul, îndrăznesc să afirm că noi sîntem – în linii majore – pregătiți pentru susținerea unui dialog intercultural cu reprezentanții multor popoare vecine sau mai îndepărtate. Nu rămîne decît să ne consolidăm această bază, cu atît mai mult cu cît acum – mai mult decît oricînd în istoria recentă a omenirii – șansele apropierei și comunicării culturale, interetnice și interumane au sporit considerabil, căpătînd contururi palpabile de a deveni o nouă realitate, a Europei și a altor continente acum, la primii săi pași în mileniul III. O realitate care, tratată cu grijă și răspundere, ar contribui benefic la afirmarea stării, atitudinilor, pozițiilor noastre ca națiune trăitoare pe această unică planetă a oamenilor.

Cultură și normalitate



Silvia STRĂȚILĂ

Liceul Teoretic Vasile Alecsandri, mun. Chișinău

Parcă profetice, dar și valabile pentru mileniul III, cuvintele lui Octavian Paler se înscriu reușit în realitatea noastră contemporană: „Îmi iubesc țara cînd nu mă uit la televizor și cînd nu merg pe stradă”. Ne alarmează aceste cuvinte sau zgomotul infernal al străzii, determinat nu de evoluția tehnologizată a vremii, ci de indolența unora care îl acceptă din cauza surzeniei, a mușteniei interioare. Lăsăm „zgomotul fără nimic” să ne înăbușe lupta cu el? Un *pedagog de calitate* – o calitate mai rar întîlnită în zilele noastre, în care guvernează banul, șpaga, interesul,

pilele, relațiile – își va pune mai des această întrebare. Sub ochii lui cresc generații întregi, care pleacă în lume și caută căi de cunoaștere și de creștere. Dar, la un moment dat, rolurile se inversează. Clipul publicitar de odinioară

cu profesorul-pacient ajuns pe mîna doctorului, fost discipol, care îl bagă în ghearele morții, pentru că nu dă șpagă, nu ne sugerează altceva decît faptul că astăzi fața școlii este șifonată. Lipsește *calitatea*, iar aceasta, ca și alte instrumente școlare, derivă din *cultură* – fenomen însemnînd lărgirea minții și a spiritului.

Cei șapte ani de acasă servesc ca fundament al creșterii spiritual-morale în viață, dacă educația în familie are tradiții patriarhale. Goana după succes este astăzi o modă, o modă pe durată lungă. Ne convine sau ne este mai ușor să credem că succesul ne garantează respect, dar un astfel de respect nu-i sincer, iar îndemnul lui Einstein (filtrat prin prisma muncii) – „Încearcă să nu fii om de succes, ci om de valoare” – este tot mai străin de noi, de dorința noastră de a pune munca în capul mesei. De ce? Pentru că ne irosim viața pe lîngă cultură, deposedînd societatea de normalitate.

Omul este pus în centrul Universului, dar ceea ce face el poate fi catastrofal pentru Univers. De-a lungul istoriei omenеști, fiecare epocă a cunoscut cîte un declin sau o criză, cauzate de progres. Dacă progresul ar ține cont și de cultură, consecințele acestuia n-ar fi, în definitiv, regresive. Cele două mari culturi ale lumii, greacă și romană, au emis valori, adevărate „paradisuri” pentru posteritate, pe care ar fi trebuit să le îngrijească și să le promoveze fiecare. Dar fie că s-a mușcat din mărul discordiei, fie că de-a lungul timpului cutia Pandorei a cam stat deschisă, valorile au fost înlocuite cu interese personale. Mulți dintre cei care au influențat negativ lumea n-au înțeles că „bogăția sufletului este singura bogăție, celelalte sînt dureri” (A. Schopenhauer).

Profesorii de științe umanistice, în speță de literatură universală, fac cu elevii un periplu cultural în perioadele anterioare, inclusiv prin a vizita expoziții de pictură, de carte etc., fie și virtuale (Internetul salvează situația și înlocuiește nu doar teoriile plicticoase, uneori, dar și sporește interesul unor elevi avizați și dornici de a învăța). Așadar, ei redescoperă și prin intermediul acestor mijloace literatura de la Homer, Eschil, Vergiliu, Ovidiu, zăbovind la finele epocii renascentiste cu poetul Dante Alighieri. Renașterea, în mod cert, ne convinge de cultura ei, pentru că a știut cum să o promoveze. De aceea, operele sale neobișnuite, umaniste, mărețe au ajuns pînă la noi. Dacă posteritatea ar fi respectat tendințele renascentiștilor, atunci am fi moștenit veacul de aur intact, în mileniul III. Ideea de a ne egala cu strămoșii noștri în înțelepciune s-a cam șters. Puțin ne pasă dacă e demn de sine numai acela care are știință, educație, care e cultivat, elevat – slogan după care se conduceau renascentiștii, preluat de la antici.

Mulți dascăli monitorizează evoluția intelectuală a discipolilor, trăind, într-un final, bucuria împlinirii lor, nu prin funcția deținută, ci prin stilul, impregnat și de

cultură, în care exercită această funcție sau profesia aleasă. E un fel de „temă pentru acasă” pe care o însușesc discipolii pentru viață, dacă au avut adevărați mentori, care le-au demonstrat-o. Iată cîteva teme făcute cu demnitate de foștii elevi, dacă în fiecare pedagog există un adevărat Mihai Ulmu.

„Ștefan Albac: *Sînt agricultor. Am făcut în anul trecut un gard în jurul cimitirului... Să aibă și morții ograda lor.*

Oana Răutu: *Sînt profesoară în școala noastră... În clasa noastră... Predau limba și literatura română... Vă datorez această alegere.*

Iuliu Neagu: *Sînt pădurar. Am umplut pădurea cu cerbi și mistreți. Am sădit prin codrii noștri mai multe plantații de pomi fructiferi pentru copiii din Poiana. Nu numai fiarele pădurii, dar și arborii mă cunosc.*

Costin Radu: *Am fluierat și eu niște ani în ghindă. Am stat ascuns într-o colibă din pădure, cît au ținut surghiunurile. Ca să mă conving acolo că singurătatea e de origine divină.*

Alecu Stan: *A fost la război. A murit de răni acasă.*

Bogdan Brusture: *Sînt lemnar. Fac în sat case, butii, sicrie... De multe ori m-am întrebat: „Cine sînt eu?!” Și am găsit răspunsul muncind.”*

(Tema pentru acasă de N.Dabija)

În țara în care inteligența și rîvna nu lipsesc, guvernază cultura. În școala în care pedagogul este un intelectual fin, creierile tinere sînt înzestrate cultural. Tinerii pot înregistra performanțe doar dacă „au profesori, antrenori buni, care ei înșiși au obținut performanțe” (C. Noica): Mihai Eminescu – discipol al modelului Aron Pumnul, criticul literar Eugen Simion – discipol al lui Perpessicius, avîndu-i ca mentori și pe Ștefan Cioculescu și pe Marin Preda; la rîndul său, Eugen Simion îi are ca discipoli pe poeții Nicolae Dabija și Elena Tamazlăcaru etc. Cultura depinde de modele. Oricine se poate înscrie în această listă, cu o condiție – pentru a atinge performanțe culturale trebuie să transpire. Cultura poate începe de la lectură, chiar și acum, cînd ții în mînă revista *Didactica Pro...*; ea poate începe și atunci cînd vrei să te destinzi în fața televizorului, urmărind emisiuni culturale: *Ca la carte, Profesioniștii, Universul credinței, Garantat 100%* (TVR1); *Să vorbim corect, Tabăra de idei* (Jurnal TV) etc.

Mă întorc la tendința înaintașilor antici sau a renascentiștilor. Aceștia apreciau cultura, fiindcă ea depășește etapa barbară, prin ideea prelucrării permanente a sufletului.

Dacă pe frontispiciul școlii va fi arborat *steagul culturii*, aceasta, în mod sigur, nu va sta în ultima bancă.

Loretta **HANDRABURA**

viceministră a educației

5 ani de la aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna: realizări și perspective

Educația a fost, este și va fi un factor definitoriu în dezvoltarea capitalului uman și în progresul oricărei societăți. Aprofundarea reformelor sociale și economice din republică, sincronizarea lor cu tendințele europene impun promovarea în sistemul educațional a unor schimbări sistematice și continue, cu revizuirea paradigmei și logicii organizării acestuia. Politicile educaționale urmează, așadar, să asigure consolidarea unei economii competitive și durabilitatea dezvoltării acesteia. Reieșind din această abordare complexă și interdependentă a mai multor factori de progres, educația trebuie să reprezinte pentru Republica Moldova o valoare incontestabilă și o prioritate națională și strategică *de iure* și *de facto*, cu atât mai mult cu cât acest deziderat e stipulat și în Programul de activitate a Guvernului *Integrarea europeană: libertate, democrație, bunăstare*, și în noul proiect de *Cod al Educației*, dar și în alte documente strategice anterioare (*Strategia națională de dezvoltare pe anii 2008-2011*). Cum corelează obiectivul asumat cu starea actuală a domeniului în proces de tranziție de la un sistem tradițional, preponderent informativ, centralizat, la un sistem modern, dinamic, formativ, centrat pe elevi și studenți, specific unei societăți democratice, bazate pe o economie de piață? Pe ce coordonate atestăm indicatori de calitate și unde înregistrăm derapaje, nereușite, stagnare? Ne vom limita la o analiză obiectivă succintă doar pe treptele de învățământ superior, postsecundar și secundar vocațional, pe care le coordonăm în cadrul ministerului educației.

Procesele de reformă ale sistemului educațional au fost mult mai pronunțate în sfera învățământului superior, datorită aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în 2005. Restructurarea învățământului superior pe două cicluri – licență (ciclul I) și masterat (ciclul II), elaborarea noilor planuri de studii, modernizarea curriculumului universitar, extinderea mobilității cadrelor didactice și a studenților, implementarea anumitor elemente de autogovernare studentescă, introducerea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS), crearea structurilor de management al calității în fiecare instituție, elaborarea și implementarea unui nou Nomenclator al domeniilor și specializărilor de pregătire profesională sînt măsurile

principale, realizate grație unei implicări plene în special a managerilor universitari pe parcursul celor 5 ani de la aderare, pe lângă altele cu caracter social. Ne referim la creșterea gradului de susținere a studenților din partea statului prin majorarea burselor și perfecționarea mecanismelor de acordare a acestora, asigurarea accesului la studii superioare al tinerilor ce provin din familii social vulnerabile sau rămași fără îngrijirea părinților, al persoanelor cu dizabilități și al reprezentanților minorităților etnice, prin stabilirea unor cote explicite de admitere în instituțiile de învățământ.

Contribuția Programului *Tempus*, pe lângă alte programe comunitare, precum *Erasmus-Mundus*, *Erasmus-Mundus External Cooperation Window*, *Youth in Action*, *Jean Monnet*, rămîne a fi esențială pentru noi pe mai multe coordonate de intervenție: perfecționarea sistemului de gestionare a universităților; actualizarea planurilor de studii, a disciplinelor predate, a curriculumurilor universitare; asigurarea calității în învățământ; promovarea mobilității cadrelor didactice și a studenților; promovarea autonomiei universitare și a altor aspecte care cadencează cu reforma învățământului superior, axată pe implementarea obiectivelor Procesului de la Bologna.

Pentru a da coerență reformelor deja implementate și a ne integra plener în sistemul european al învățământului superior este imperios necesar să derulăm și alte reforme, care trebuie să demareze indiferent de conjunctura politică. Acestea sînt stipulate expres și în proiectul de *Cod al Educației*, și în proiectul *Strategiei consolidate de dezvoltare a învățământului pentru anii 2010-2015*, propus recent spre dezbateri publice, și vizează:

- introducerea cît de curînd a studiilor superioare de doctorat (ciclul III) și crearea în cadrul fiecărui profil profesional cel puțin a unei școli doctorale;
- crearea, pînă în anul 2011, a Agenției Naționale de Asigurare a Calității în Învățământul Superior și Cercetare, care ar asigura evaluarea externă a procesului educațional; acreditarea instituțiilor de învățământ superior și a programelor de studii, inclusiv utilizarea de noi indicatori și criterii; asigurarea eficienței și transparenței acestui proces. În rezultatul unei acreditări obiective, am putea realiza admiterea la studii nu în baza planului centralizat aplicat de 5 ani încoace, ci reieșind din politicile de admitere ale instituțiilor, din capacitatea lor de instruire și indicatorii de

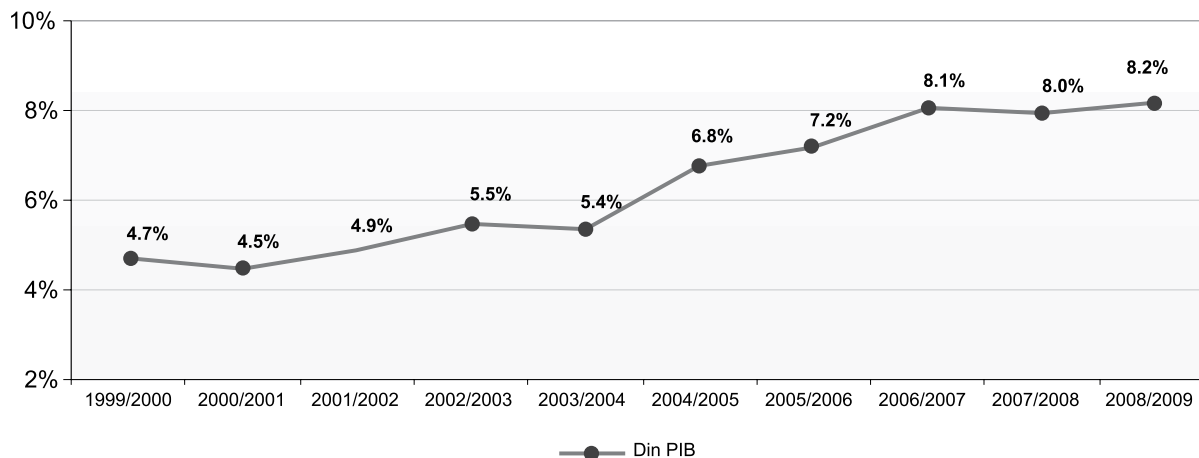
- calitate și performanță certificați;
- asigurarea unei mobilități academice a studenților adecvate conceptului care presupune posibilitatea reală pentru studenți de a-și forma trasee educaționale individuale și de a participa la schimburile internaționale de studenți;
- asigurarea sinergiei *educației-cercetării-inovării*, declarată la Conferința Aniversară a Miniștrilor Educației din țările semnatare ale Declarației de la Bologna din 11-12 martie 2010 a fi paradigma actuală a învățământului superior;
- actualizarea *Nomenclatorului Specialităților* în vederea racordării specialităților din domeniul TIC la cererea societății informaționale;
- implementarea formei de instruire la distanță în instituțiile de învățământ superior;
- instituționalizarea unei autonomii universitare dezvoltate, cu toate componentele prezente: autonomie administrativă; autonomie funcțională;

autonomie didactică; autonomie științifică; autonomie jurisdicțională; autonomie financiară.

Finanțarea învățământului, în general, și a învățământului superior, în particular, reprezintă o problemă extrem de controversată și sensibilă, deoarece contribuie direct, substanțial la asigurarea calității procesului educațional. Eficientizarea cheltuielilor publice pentru învățământ, precum și dezvoltarea învățământului și a formării profesionale în bază de cerere se confirmă printre direcțiile principale de reformare, prevăzute și în recentul document oficial privind dezvoltarea strategică a Republicii Moldova, intitulat *Relansăm Moldova. Prioritățile de dezvoltare pe termen mediu. Guvernul Republicii Moldova. Raport pentru ședința Grupului Consultativ de la Bruxelles, 24 martie 2010*.

Deși cota cheltuielilor publice din PIB pentru educație a fost mereu în creștere, comparativ cu investițiile altor țări din spațiul CSI în domeniu, această creștere nu a stimulat performanța.

Finanțarea sistemului educațional

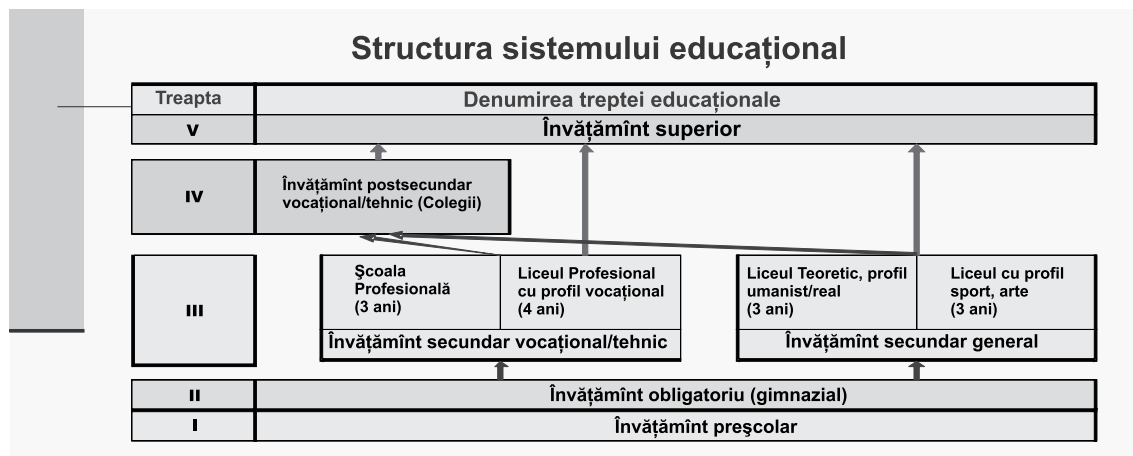


Pentru a redresa situația, ar trebui să pornim de la faptul că eficientizarea cheltuielilor – raționalizarea rețelei de instituții educaționale, economisirea resurselor materiale, ameliorarea managementului financiar – urmează să fie completată cu reconceptualizarea managementului financiar, care trebuie să fie unul bazat pe rezultate. Considerăm că este necesară implementarea cât mai urgentă a principiului de finanțare „banii urmează copilul/elevul/studentul” și acordarea unei autonomii financiare autentice instituțiilor de toate nivelurile de învățământ.

Cu multe provocări se confruntă și treptele de învățământ vocațional-tehnic secundar și postsecundar, cunoscute la noi ca învățământ secundar profesional și mediu de specialitate. Baza tehnică și materială învechită, calificarea joasă a corpului didactic din instituțiile de învățământ secundar profesional, lipsa unor reglementări explicite vizînd programele de formare (specialitățile) și statutul calificărilor oferite de colegii, în raport cu domeniile ocupaționale din economia națională; ineficiența mecanismelor de interacțiune a școlilor profesionale și a colegiilor cu lumea afacerilor, comunitățile locale și piața muncii sînt cîteva dintre problemele consemnate de Ministerul Educației în rapoartele de evaluare prezentate și structurilor europene, dar și de studii analitice externe¹.

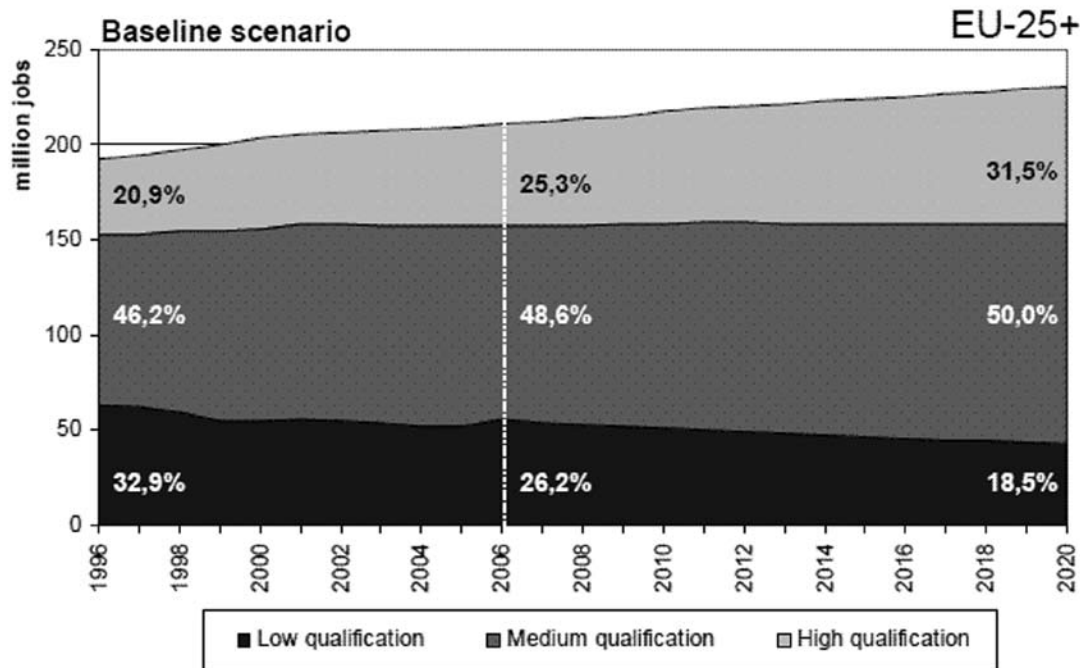
1 P. Negură, T. Solonari, O. Cruc, *Învățământul mediu de specialitate: impas structural și căi de relansare*, în *Monitorul Social*, nr. 1, IDIS Viitorul, 2009; *Raport de țară. Analiza relației dintre dezvoltarea capitalului uman și echitate în Republica Moldova*, Expert-Grup, Ch., 2010; Th. Otter, A. Barbăroșie, A. Gremalschi, *Educația și dezvoltarea umană: provocări curente și de perspectivă. Document de politici*, Ch., 2010; *Cadrul analitic de evaluare a politicilor și sistemelor de instruire și pregătire profesională/vocațională*. Studiu de referință în cadrul *Procesului Torino*, Ch., 2010.

Reconceptualizarea celor 2 trepte rămâne a fi unul dintre subiectele cele mai larg dezbătute, deși actorii educaționali vizați conștientizează că reformele propuse în proiectul de *Cod* sînt inerente și nu mai pot fi amîinate. În noua structură a sistemului educațional acestea se vor prezenta astfel, în cazul în care opțiunea va fi acceptată:



Elaborarea *Nomenclatorului unic al domeniilor de formare profesională pentru toate treptele învățămîntului profesional pentru asigurarea continuității studiilor profesionale*, a *Cadrului Național al Calificărilor pentru învățămîntul mediu de specialitate*, a metodologiei și implementării sistemului de credite pe verticală în raportul colegiu-facultate, actualizarea și completarea *Nomenclatorului Ocupațiilor al Republicii Moldova* constituie alte parcursuri convergente demersului de reformare a învățămîntului vocațional-tehnic și de racordare a acestuia la prognozele prezentate de Uniunea Europeană pînă în anul 2020 în ceea ce privește nivelurile de calificare și structurile ocupaționale cele mai solicitate pe piața de muncă a comunității europene.

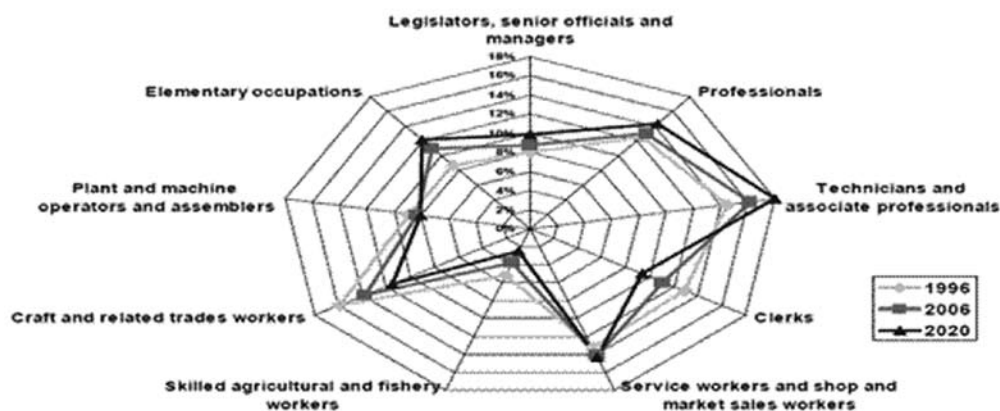
Solicitarea de calificări pe niveluri de formare



Gradul de realizare a potențialului uman al fiecărei persoane este determinat și de eficacitatea conexiunilor care există între sistemul educațional, viața socială, în general, și lumea muncii, în particular. Prin urmare, sistemul educațional trebuie racordat la cerințele de perspectivă ale lumii muncii, la consolidarea dialogului cu partenerii sociali,

la utilizarea sporită a formei de învățare la locul de muncă, la dezvoltarea competențelor-cheie, în special a celor de antreprenariat, pentru a nu mai „produce” specialiști ce vor întâlni mari dificultăți în integrarea sau reintegrarea socială, așteptând ca cineva, în special statul, să aibă grijă de ei.

Structura ocupațională



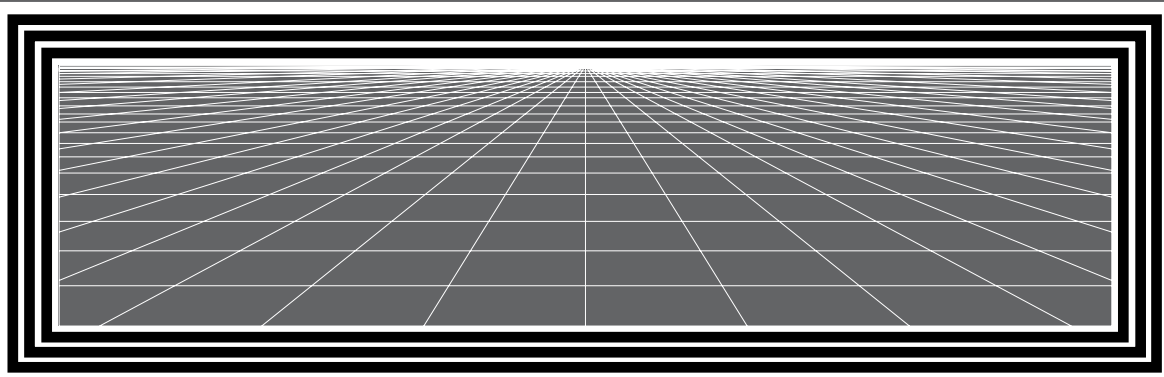
Pe lângă măsurile de intervenție enunțate mai sus, se atestă multiple bariere în recunoașterea și certificarea rezultatelor instruirii neformale, extinderea posibilităților de a reveni în instituțiile de învățământ după anumite perioade de activitate în câmpul muncii. Cadrul normativ-juridic, aflat în curs de elaborare, reajustare prevede deja posibilități reale de afirmare a învățământului pe parcursul întregii vieți (*life long learning*). Acest demers se regăsește și în *Acordul de Asociere Republica Moldova-Uniunea Europeană* care se negociază pe moment și care urmează să fie transpus într-un plan de acțiuni bine articulat cu prioritățile strategice din domeniul educației, asupra cărora au convenit părțile:

- promovarea învățării pe parcursul întregii vieți – factor-cheie care ar contribui la creșterea profesională, la sporirea accesului pe piața muncii și ar permite participarea activă a cetățenilor în dezvoltarea societății;
- modernizarea sistemului de educație și de formare, ceea ce ar contribui la sporirea calității, relevanței, accesului la educație și se înscrie nu doar în *Strategia Națională de Dezvoltare*, cu accente distincte pe sporirea calității și accesului la educație, ci și în elaborarea *Strategiei sectoriale* pe termen lung privind dezvoltarea sistemului educațional național în Republica Moldova;
- promovarea convergenței în învățământul superior, derivată din Procesul Bologna și în corespondere cu agenda de modernizare a învățământului superior a Uniunii Europene, noi fiind încă la etapa de racorda-

re a învățământului superior la valorile europene în contextul obiectivelor Procesului Bologna, pe care ni le-am asumat începând cu 2005;

- consolidarea cooperării academice internaționale și a participării în programele de cooperare ale UE, cum ar fi *Tempus*, unde avem o participare de la an la an tot mai bună, sporirea mobilității studenților și a cadrelor didactice în cadrul programelor *Erasmus-Mundus* și *Erasmus-Mundus Cooperation Window*;
- elaborarea *Cadrului Național al Calificărilor*, compatibil cu *Cadrul European al Calificărilor (EQF – European Qualifications Framework)*, în scopul sporirii transparenței și a recunoașterii calificărilor și competențelor – unul dintre obiectivele Procesului de la Bologna de pe agenda noastră, realizat parțial, deoarece avem pe moment varianta de proiect al *Cadrului Calificărilor* pe domenii de formare profesională pentru învățământul superior, dar trebuie să-l elaborăm pentru sistemul de formare profesională;
- promovarea obiectivelor stabilite de Procesul Copenhaga în vederea sporirii cooperării în domeniul învățământului profesional în Europa.

Dând substanță și coerență reformelor pe care trebuie să le realizăm, noi vom asigura funcționalitatea și valabilitatea învățământului profesional, iar aceasta va conduce și la progresul societății în ansamblu, care, pe lângă nivelul de trai și durata vieții, reprezintă una din cele trei dimensiuni ale dezvoltării umane.



EVENIMENTE CEPD



Întrunirea practicienilor din rețeaua *Gîndire Critică*

Pe 27-30 septembrie 2010, la Fethiye, Turcia, a avut loc a doua întrunire a practicienilor din cadrul programului *Gîndire Critică*, implementat de Societatea pentru o Lume Deschisă (OSI) din New York, cu genericul *Influența politicilor educaționale*.

La eveniment au participat delegați din 15 țări, Republica Moldova fiind reprezentată de Veronica CREȚU (președinte al Centrului de Training *CMB*), Nicolae CREȚU (director de program, Centrul de Training *CMB*), Serghei LÎSENCO (expert, Centrul de Training *CMB*) și Lilia NAHABA (coordonator de proiecte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA).



Obiectivele întrunirii au vizat: împărtășirea practicienilor de succes în realizarea reformelor educaționale din țările participante; consolidarea cunoștințelor privind conceptul de *gîndire critică* și metodologia dezvoltării acesteia, analiza experiențelor în domeniu; prezentarea noilor produse și servicii dezvoltate de către membrii rețelei *Gîndire Critică*; lansarea de idei ce s-ar materializa în noi inițiative de parteneriat și de cercetare. De asemenea, s-a evidențiat faptul că majoritatea țărilor incluse în program au înregistrat progrese semnificative în ultimii ani, nu numai la nivel operațional, dar și la nivel de politici educaționale.

Reuniunea a oferit oportunități de învățare interactivă și de schimb de experiență, spațiu pentru discuții între teoreticienii și practicienii rețelei privind importanța dezvoltării *gîndirii critice* în cadrul procesului instructiv-educativ, strategiile eficiente de promovare a conceptelor și a filozofiei acesteia ca mijloc de îmbogățire a calității în educație.

În final, participanții au confirmat cu recunoștință că obiectivele întrunirii au fost atinse, urmînd a se promova și în continuare principiile și metodologia de dezvoltare a *gîndirii critice* atît la nivel național, cît și la cel internațional. Mai multe detalii despre eveniment, precum și despre comunitatea practicienilor rețelei *Gîndire Critică* pot fi accesate la <http://www.criticalthinkingblog.org/>



Lilia NAHABA,
coordonator de proiecte

Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu

În perioada iulie-septembrie 2010, la solicitarea Ministerului Educației al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, membru al consorțiului condus de Centrul Educația 2000+, România, a realizat proiectul *Educație de calitate în mediul rural din Moldova*, componenta *Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu*, desfășurat cu sprijinul Băncii Mondiale.

În cadrul acestui proiect au avut loc următoarele activități:

- **29-30 iulie** – atelierul de pregătire a 19 formatori naționali, selectați prin concurs. Participanții au beneficiat de un program de formare realizat de trainerii-experti din România. În cadrul sesiunilor s-au abordat subiecte de maxim interes pentru profesorii de liceu: *Curriculum bazat pe obiective, curriculum bazat pe competențe – definirea noii filozofii curriculare; Învățarea activă bazată pe competențe; Învățarea activă bazată pe competențe și implicațiile sale asupra predării; Structura unității de învățare; Proiectarea unității de învățare; Proiectarea agendei detaliate pentru seminarul de formare a formatorilor locali; Proiectarea agendei detaliate pentru seminarul de formare a profesorilor; Prezentarea și discutarea proiectelor de agendă; Administrarea procesului de formare. Mapa formatorului.*
- **5 august** – atelierul de lucru cu formatorii naționali. În cadrul acestei activități s-au făcut precizări de conținut la suporturile de curs pentru 19 discipline din ciclul liceal.
- **12-13 august** – programul de formare a 102 formatori locali, selectați prin concurs. Formarea a fost realizată de către formatorii naționali și trainerii-experti din România. Activitatea a avut loc la Liceul Teoretic *Spiru Haret* din mun. Chișinău.
- **18-26 august** – au fost desfășurate seminariile de

formare a cadrelor didactice în 33 de raioane la 19 discipline. În perioada de pregătire pentru seminariile de formare în teritoriu s-a stabilit, împreună cu reprezentanții DGRÎTS, orarul activităților, locațiile. Centrul Educațional PRO DIDACTICA a asigurat transportul pentru deplasarea în teritoriu a formatorilor locali, birotica, suporturile de curs (atât în limba română, cât și în limba rusă), precum și pauza cafea (organizată de reprezentanții instituției-gazdă).

Seminariile de o zi au fost realizate de către formatorii locali care au beneficiat, la rândul lor, de un program de formare. Printre subiectele abordate în cadrul sesiunilor raionale se numără: *Structura și funcțiile curriculumului modernizat (2010); Concepția didactică a disciplinei; Metodologia formării competențelor și proiectarea didactică; Corelarea competențelor-subcompetențelor-conținuturilor-tipurilor de activități; Strategii didactice de predare-învățare-evaluare; Proiectul unității de învățare, centrat pe formarea competențelor elevilor; Proiectul unei lecții ca element operațional subordonat unității de învățare etc.*

Din rapoartele de activitate ale formatorilor locali putem evidenția interesul sporit din partea profesorilor pentru conceptele promovate de curricula modernizată, majoritatea participanților antrenându-se activ în discuțiile vizînd modalitățile de operare cu noul curriculum, proiectarea didactică de lungă și scurtă durată. Activitatea le-a oferit profesorilor participanți numeroase oportunități de exprimare a propriei opinii și de diseminare



a experienței didactice, de clarificare a unor concepte curriculare și metodologice.

- **17 septembrie** – întrunirea reprezentanților DGRÎTS din republică, la care au fost făcute totalurile activității de formare a cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu.

Rezultatele incontestabile ale proiectului includ:

- 8106 profesori formați în filozofia curriculumului modernizat;
- 106 formatori locali pregătiți în proiectarea didactică pe competențe și antrenați în formările din teritoriu;
- 19 formatori naționali și autori de suport didactic pe discipline;
- 19 suporturi de curs pentru disciplinele curriculumului modernizat;

- 1 program de 16 ore de formare a formatorilor naționali în domeniul curriculumului modernizat de liceu;
- 1 program de 16 ore de formare a formatorilor locali în domeniul curriculumului modernizat de liceu;
- 1 program de formare de 7 ore pentru cadrele didactice din licee în domeniul curriculumului modernizat.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA exprimă sincere mulțumiri formatorilor naționali și locali implicați în proiect, șefilor și colaboratorilor DGRÎTS din republică, în special șefilor Centrelor metodice, pentru contribuția deosebită în organizarea acestor activități, în condițiile unui volum de lucru impunător și ale unor termene foarte restrânse.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiecte

Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultate

În perioada 11-15 octombrie 2010, o echipă de angajați ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE și Tatiana MAZILO) a participat la un complex program de instruire *Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultatele scontate*. Activitatea a fost organizată de LED Moldova, cu participarea expertului internațional Ruedi FELBER, reprezentant al organizației elvețiene NADEL și al Institutului Federal Elvețian de Tehnologii din Zurich. De formare au beneficiat: Centrul de Formare Continuă al UTM, Reprezentanța WinRock International în Republica Moldova, Programul PAS cu PAS și, nu în ultimul rând, Centrul Educațional PRO DIDACTICA – parteneri ai LED, echipe care posedă experiențe de succes în implementarea de proiecte internaționale, cu impact vizibil, imediat și de durată.

Programul de instruire a inclus următoarele probleme importante, care caracterizează în mod exhaustiv ciclul de viață al proiectului, axate pe eficiență și eficacitate:

- ciclul managementului de proiect;
- analiza deținătorilor de interese/stakeholders;
- identificarea și analiza rezultatelor scontate și a rezultatelor finite ale proiectului;
- elaborarea arborilor problemelor și obiectivelor;
- cadrul logic al proiectului;
- indicatorii de monitorizare și evaluare a calității proiectului;
- metodele de colectare a datelor pe parcursul monitorizării proiectului;
- evaluarea proiectului pentru identificarea succeselor și a lecțiilor învățate, pentru formularea de recomandări în vederea optimizării fazelor ulterioare ale proiectului etc.

O zi a fost dedicată evaluării proiectului, menționându-se că donatorii vor să cunoască și să studieze în detalii rapoartele anuale de evaluare, acestea fiind mai importante, în ultimă instanță, decât planificarea proiectului. Ele trebuie să fie clare și concise, elaborate cu

recurgerea la strategii multiple, cu argumente și ilustrații explicative, să conțină reflecții ale învățării critice.

Alternarea echilibrată a prezentării conceptelor teoretice și a numeroase activități aplicative de grup, materialele consistente și structurate foarte divers, oferite cu generozitate, au fost abordări metodologice importante ale trainingului. Traducerea din engleză în română a fost realizată cu succes de translațoarele Elena BIVOL și Eleonora RUSNAC, care au contribuit la formarea unei comunități de învățare dinamice, orientată spre studiu reflexiv prin executare (learning by doing).

Exprimăm recunoștință reprezentanților donatorilor LED Moldova, în special coordonatorului pe țară Chi PHAM, care înregistrează 3 ani de activitate investițională la toate treptele de învățământ, inclusiv în centrele comunitare din grădinițe și în școlile din sistemul de învățământ profesional și universitar-tehnic, pentru suportul în dezvoltarea resurselor umane și organizaționale din mediul educațional și antreprenorial din țară.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE,
Tatiana MAZILO

Leadershipul educațional – o provocare pentru dezvoltarea profesională

Miercuri, 20 octombrie 2010, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul de lansare a proiectului *Leadershipul educațional*, cu participarea unor echipe de 15 profesori din 3 școli câștigătoare ale concursului: Liceul Teoretic *Liviu Damian* din Rîșcani, Liceul Teoretic *Petrunea*, Glodeni, și Liceul Teoretic *Emil Nicula* din Mereni, Anenii Noi.

Activitatea face parte dintr-un proiect internațional de pionierat pentru țările sud-est europene, care se va desfășura în perioada septembrie 2010-iulie 2011, sprijinit financiar de Institutul pentru o Societate Deschisă din Budapesta și coordonat de expertul David FROST de la Universitatea din Cambridge, Facultatea de Educație.

Acest proiect nu pune pe umerii profesorilor o nouă sarcină, ci le oferă un ajutor real, stimulându-i să își îmbunătățească prestația, să conștientizeze necesitatea 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 șanse comunității pedagogice de a face un schimb dirijat de bune practici, cadrele didactice implicându-se în mod voluntar în procesul de cercetare și de dezvoltare profesională. În viitor, s-ar putea elabora proiecte bazate pe schimb de experiență între școli din diferite țări. De asemenea, în cadrul proiectului, vom avea posibilitatea de a consulta direct sursele electronice de la Cambridge (cu drept de a le traduce), intrând, astfel, într-o rețea internațională – rețeaua Cambridge, numită *INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP*.

Leadershipul educațional încurajează formarea rețelelor de învățare a cadrelor didactice la nivel național și internațional. Mai întâi, profesorii sînt stimulați să vină cu inițiative de cercetare și soluționare a unor probleme, apoi să acționeze strategic, colaborînd cu colegii, să ducă evidența celor realizate în domeniul dat, să poarte discuții profesionale cu echipa didactică din școală, să disemineze rezultatele propriilor cercetări și încercări de schimbare și de introducere a unor practici pozitive. Este o cale sigură de a încuraja profesorii să devină mai creativi, mai aproape de necesitățile concrete ale elevilor/studentilor și de cerințele societății aflate în continuă schimbare.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, experți-formatori



Relația școală-familie pentru calitate în educație

Vineri, 22 octombrie 2010, echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA a organizat masa rotundă *Relația școală-familie pentru calitate în educație*, cu participarea experților în domeniu și a specialiștilor responsabili de educație de la DGRÎTS.

În acest context, s-a produs și lansarea unei cărți cu același titlu, care conține rezultatele unor cercetări naționale și internaționale la temă și alte materiale suport pentru managerii educaționali care urmează să desfășoare activități similare în fiecare raion.

Prezentările de provocare a dezbaterilor, pregătite în baza cercetărilor științifice și a sondajelor de opinie, au fost efectuate de următorii specialiști în educație și în sociologie: Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Diana CHEIANU, Aliona CRISTEI și Mihai NANI. Acestea s-au axat pe probleme prioritare, precum:

- participarea familiei în activitatea școlii: viziuni comparative ale părinților și managerilor;
- modalități de antrenare a părinților plecați la muncă peste hotare în soluționarea problemelor școlare ale copiilor lor;
- implicarea părinților în luarea deciziilor privind procesul educațional;
- parteneriatul școală-familie: de la pasivitate la implicare.

Activitatea s-a realizat în cadrul unui proiect internațional pentru țările din Europa de Sud-Est – *Sporirea calității și participării în educație*, desfășurat în perioada 2008-2011, cu sprijinul Institutului pentru o Societate Deschisă de la Budapesta și coordonat de Universitatea din Ljubljana, Slovenia.

Printre recomandările de bază ale cercetărilor enunțăm: părinții trebuie priviți ca participanți activi, care pot aduce o contribuție reală și valoroasă la educarea copiilor lor, împreună cu școala, nu doar contribuții financiare;

să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copiii lor; să se recunoască, să se aprecieze, să se valorifice și să se utilizeze adecvat informațiile despre copii oferite de părinți; responsabilitatea să fie împărțită între părinți și profesori. Majoritatea părinților, indiferent de nivelul lor cultural și de statutul social, pot furniza informații prețioase despre problemele, ritmurile de creștere, dorințele, așteptările, neîncrederea, pasiunile copiilor lor. Or, sensibilizarea acestora, dar și a colectivului pedagogic pentru sporirea implicării familiei în viața școlii rămâne o problemă complexă atât pentru politica educațională, cât și pentru echipa instituției. Contribuțiile părinților în școlile publice, care asigură învățământul obligatoriu, urmează să fie mai mult de ordin moral și intelectual, și nu de ordin financiar și material, cum se practică în mod defectuos, în prezent.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



APARIȚII RECENTE ÎN BIBLIOTECA PRO DIDACTICA



Maria VRÂNCEANU, Daniela TERZI-BARBAROȘIE, Tatiana TURCHINĂ, Viorica COJOCARU, Viorica PELIVAN, Natalia ZOTEA, Angela DIMA

1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori

Educația timpurie a copiilor (ETC) reprezintă totalitatea experiențelor individual realizate și social organizate de care beneficiază copilul în primii ani de viață cu rol de a proteja, crește și dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacitate și achiziții fizice, psihice, culturale specifice care să-i ofere identitate și demnitate proprie. Ceea ce învață copilul în această perioadă reprezintă mai mult de jumătate din ceea ce va învăța tot restul vieții!

Educația oferită copiilor la vârsta timpurie pune bazele dezvoltării lor ulterioare și are o importanță crucială atât pentru formarea capacităților intelectuale și a competențelor sociale, cât și în vederea compensării lacunelor informaționale și formative determinate de condiții sociale și economice defavorizante.

Într-un context mai larg, ETC este parte a mecanismului care garantează ocrotirea drepturilor copilului, contribuind, astfel, și la realizarea scopurilor formulate în *Declarația Mileniului*. În același timp, din perspectiva cheltuielilor, este mai eficient a se lua măsuri preventive și a se acorda sprijin copiilor în perioada timpurie de dezvoltare, decât a se interveni și a remedia consecințele unor situații nefavorabile trăite de ei pe măsura maturizării. Drept factor determinant al calității ETC este interacțiunea dintre copil și personal cu accent sporit pe considerarea și evidența necesităților copilului.

În cadrul unei ETC de calitate, realizată de un personal calificat, copiii beneficiază de o îngrijire accesibilă și sigură, ceea ce constituie un suport esențial pentru părinți.

De acest ghid al educatorului vor beneficia toate grădinițele din Republica Moldova.

Lia SCLIFOS, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Olga COSOVAN, Tatiana CARTALEANU, Lidia BEZNIȚCHI, Roman COPĂCEANU

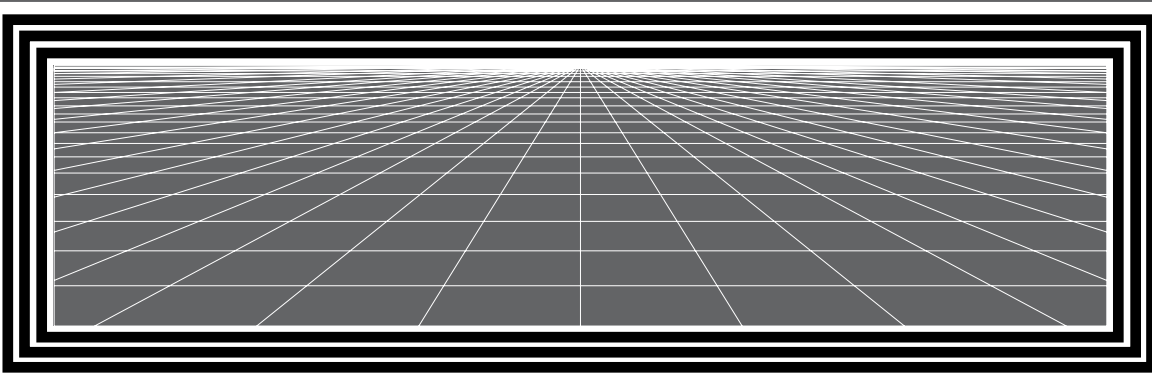
O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic



Una dintre competențele stipulate în Cadrul european de referință este competența de a învăța să înveți, ceea ce înseamnă a persevera în învățare, a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atât individual, cât și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes și implică acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe, deprinderi, precum și căutarea, utilizarea consilierii și a orientării.

A învăța să înveți îi face pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încât să poată utiliza și aplica atitudinile, cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sînt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale.

Procesul de formare a competenței de a învăța să înveți presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative de la fiecare etapă asigură tranziția spre etapa următoare, care declanșează schimbările calitative.



EX CATHEDRA



Mariana TACU

Academia de Studii Economice din Moldova

Adolescentul contemporan versus violența și agresivitatea socială

Abstract: Violence is prevalent throughout our society and spans all segments of society, classes and lifestyles. Adolescence is a time of heightened violence and the frequency of engaging in violent behaviors is greater for adolescents than for all other age groups. Many factors play an important role in the production and exacerbation of violent behaviors. This article discusses causes, approaches and amelioration of the impact of violence on adolescents.

Termeni-cheie: adolescent, agresivitate, violență.

„În lume există doar două forțe, sabia și spiritul.
Pe termen lung, sabia e întotdeauna cucerită de
spirit.”
(Napoleon Bonaparte)

Educația moral-umanistă nonformală a adolescenților contemporani este esențial determinată obiectiv de mutațiile în plan social-economic și cultural-spiritual la scară planetară, regională (europeană) și națională și de perioada de devenire intensă a personalității – formarea propriei identități.

Dimensiunea planetară și cea regională (europeană) intervin preponderent prin mass-media, care este monopolizată de televiziune și Internet. În plus, adolescenții din Republica Moldova trăiesc și mitul europeanizării, care le surîde ca o lume cu un grad avansat de libertate socială și cultural-spirituală, pentru care ei sînt deschiși în mod firesc, datorită vârstei.

Deși cunoscută (fie și superficial) și recunoscută ca problemă majoră de educație de către specialiști, dar și de către părinți, fenomenul agresivității și violenței adolescente deocamdată n-a sintetizat eforturile sociale, mediatice și pedagogice într-o concepție unitară de reglementare a influenței pedagogice a mass-media asupra formării moral-umaniste a adolescenților. Nu se observă o astfel de intenție nici dinspre științele educației către factorii social și mediatice. Aceste influențe însă nu

sînt doar pozitive, ci deseori negative, nocive chiar, în stare să demoleze destine și speranțe abia înfiripate.

Adolescența reprezintă vârsta cea mai intensivă și mai productivă de formare a personalității și a identității personale (1), vârsta la care copilul – ființă dependentă biologic, spiritual, social și economic de adulți – se transformă în adultul tînăr, autonom (dar nu și independent!) biologic, social-economic și cultural-spiritual, care se constituie într-o identitate proprie, în *ființă umană*. Achizițiile făcute în procesul devenirii sale ca entitate umană sînt însă mereu



Vlad PĂSLARU

Institutul de Științe ale Educației

însoțite de riscuri majore, care au la bază incapacitatea adolescentului de a fi cel dorit/imaginat sau de a obține valori pe care consideră că le merită prin faptul însuși de a exista, riscuri care pot provoca (și deseori o fac!) tulburări în formarea personalității la toate nivelurile indicate, declanșând comportamente asociale și amurale greu de prevenit, dificil de controlat și, în mare măsură, imposibil de corectat. Reeducarea, se știe, a înregistrat prea puține roade pe parcursul istoriei, fapt demonstrat și de utilizarea foarte rară a acestui termen în științele educației.

Formele mai des manifestate ale dereglărilor în formarea generală a adolescenților sînt *agresivitatea* și *violența* (2). Mai nou, acestea sînt cauzate nu numai de factori de dezvoltare psihofiziologică, social-economică și cultural-spirituală, inclusiv micromediile educaționale (familia, curtea, strada, mahalaua), ci și de internet și televiziune. Fenomenele respective au fost și sînt intens cercetate de specialiști, care își pornesc investigațiile de la percepția violenței și agresivității ca o permanență umană (3), fiind intens vehiculată în unitatea scopului uman și a funcționării unei societăți democrat-umaniste. ”Violența face parte din cotidian”, este afirmația care însoțește confruntările directe cu valorile confuze ale acestei lumi. În esență, violența și agresivitatea reprezintă reacții firești ale ființelor la pericole care le amenință spațiul vital, iar în cazul omului – și/sau identitatea ființei. Orice individ uman devine agresiv în raport cu un alt individ/indivizi, factor, situație etc. care îi amenință starea de a fi. Există ofensă mai mare decît a-i spune cui-va că nu este cel care este prin atribuirea de porecle sau a unor trăsături negative, prin schimonosirea numelui etc.? Orice individ uman se simte jignit în cazul în care nu este evaluat corect – el, activitatea și produsele sale. Or, fiecare dintre noi reacționează deosebit de dureros atunci cînd simte pericolul de a-și pierde identitatea biologică, social-politică și cultural-spirituală (morală, istorică, lingvistică, etnică, profesională, religioasă etc.).

Cu atît mai sensibil la pericolul pierderii identității reacționează adolescenții, deoarece aceasta abia se înfiripă și orice achiziție este apărută cu grijă sau chiar prin violență.

Problema care ne preocupă în acest studiu este însă violența și agresivitatea adolescentină ca dereglare etic-morală și comportamental-socială, adică manifestări care, deși sînt intensificate sau provocate de particularitățile psihologice și de vîrstă (imposibilitatea de a deveni cît ma repede cel dorit, incapacitatea de a obține cît mai repede statutul de posesor al valorilor dezirabile), reprezintă totuși anomalii de viziune și comportament etic-umanist și social-cultural nu numai condamnabile, dar și necesar a fi oportun anulate/corectate prin acțiuni educaționale pertinente și orientate.

Recrudescența și multiplicarea delictelor comise cu violență și agresivitate, devenite deosebit de intense și

periculoase în ultimele decenii, ridică astfel multiple semne de întrebare față de factorii responsabili de aceste fenomene – societatea moldovenească, mass-media autohtonă și școala națională.

Adolescenții constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic și social la asimilarea și promovarea comportamentelor violente și agresive (4). Mai multe studii, avînd drept scop delimitarea și stabilirea factorilor de risc care predispun tinerii la acceptarea conduitelor violente (5), relevă o majorare a delictențelor săvîrșite de către adolescenți, acestea manifestîndu-se prin multiple crime, jafuri, tîlhării etc. Astfel, potrivit datelor statistice ale Ministerului Afacerilor Interne, pe parcursul anului 2008 în Republica Moldova au fost înregistrate 1346 de infracțiuni comise de minori și cu participarea lor, fiecare al zecelea infractor fiind adolescent (6).

Studiile de specialitate arată că fenomenele examinate își au rădăcinile în mai multe domenii, practici, factori, și anume: perpetuarea unor structuri politice, economice și normative deficitare; menținerea și accentuarea discrepanțelor sociale și economice dintre oameni; intensificarea conflictelor și a tensiunilor sociale și etnice (7).

Pulverizarea violenței în societate este facilitată și de alți factori: lipsa exercițiului democratic, liberalizarea mass-media, creșterea libertății generale de mișcare, slăbirea autorității statului și a instituțiilor angajate în respectarea legii, accesul la mijloace de agresiune, lipsa de cooperare a instituțiilor implicate în educație, mecanisme de control social imperfecte, criza valorilor morale, inegalitățile sociale etc. (7; 8).

La noi, acestora li se mai suprapun și cele două crize fundamentale specifice: *criza de identitate* și *criza de proprietate* (9, p. 53), fiecare dintre ele determinînd adolescenții moldoveni să se simtă inferiori sau dezavantajați față de adolescenții din alte țări sau față de cei de naționalitate rusă și ucraineană, care nu cunosc efectele nocive ale identificării evaziv-dualiste lingvistice, etnice, istorice și cultural-spirituale (religioase), precum nu trăiesc și practici sociale în care descendenții alofoni din alte țări (în trecut ocupanți sau emigranți) să declare ostentativ, neîngrădit politic, ideologic și moral, și în altă limbă, că țara, localitatea, instituțiile de stat sînt ”ale lor” (*nașa respublica, naș gorod, naș parlament, naș pravitelstvo*). Aceste situații, care îi arată pe copiii moldoveni inferiori față de ceilalți, demonstrată recent chiar și de o teză de doctorat (10)¹, nu este sesizată oficial, se evită mediatizarea ei, fiind considerată un tabu. Educația însă, dintotdeauna înte-

1 Copiii antrenați în experiment au identificat în desenele lor ca semne distinctive ale muncii rușilor calculatorul, ale ucrainenilor – tractorul, ale moldovenilor – sapa și căruța cu cai.

meiată pe principiile Binelui, Frumosului, Adevărului, Dreptății și Libertății, nu poate ignora nimic din ceea ce există, real sau imaginar, ca realitate mental-spirituală, acestea fiind valori care sintetizează obiectul influenței educative – subiectul educat în unitatea universurilor sale intim și exterior.

Violența și agresivitatea adolescenților sugerează decodificări nu doar la nivelul delincvenței juvenile, care cade sub incidența nemijlocită a codului administrativ sau penal. Într-o manieră generalistă, abordările fenomenului trebuie translate și în alte sfere de contextualizare, aflate la intersecția dintre societate și procesele acționale care influențează major capacitatea de evaluare a tinerilor.

Variabilele de abstractizare limitativă a noțiunilor date, conform DEX-ului, sînt următoarele:

- **agresivitate:** 1. însușirea de a fi agresiv; 2. (psih.) comportament ostil, distructiv al unui individ;
- **violență:** 1. agresivitate, brutalitate, duritate, impulsivitate, nestăpînire; 2. răutate, forță, vechemență, intensitate, impetuoșitate, înfocare, furie; 3. lipsă de stăpînire în vorbe sau în fapte; 4. faptul de a întrebuița forța brutală; constringere, violentare; siluire; încălcare a ordinii legale.

M. Floro a făcut o diferențiere a conceptelor de agresivitate și violență în baza a trei criterii (12):

1. *criteriul funcțional:* agresivitatea este o potențialitate care permite dirijarea acțiunii și ține mai mult de gîndire, în timp ce violența presupune o acțiune care are fixate obiective ce trebuie realizate;

2. *criteriul de ordin topologic:* agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violența e mai ales externă;

3. *criteriul etic:* agresivitatea este percepută ca potențialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, iar violența, prin acțiunea ei, produce durere și este inacceptabilă.

O definiție a violenței a fost dată de G. Gerbner în studiul *Violență și teroare în mass-media* (13): „este expresia populară pentru forța fizică folosită împotriva altuia, a sinelui sau îndreptarea acțiunilor împotriva altuia pentru a-i provoca durere, a-l răni sau omorî. Violența este o acțiune care deranjează dureros și periculos din punct de vedere fizic, psihic și social bunul trai al persoanelor sau grupurilor. Efectele ei pot varia de la banal la catastrofă. Violența poate apărea natural sau poate fi creată de oameni, poate acționa împotriva oamenilor sau împotriva proprietății, poate fi justificată sau nu, poate fi reală sau simbolică, spontană sau graduală”.

În raport cu obiectul asupra căruia este orientată, violența poate fi *interpersonală*, definită ca violență față de celălalt și manifestată în variate forme (fizică, psihologică, morală), și *în grup*, manifestată de mai mulți subiecți asupra altor subiecți, considerați ”străini” (din alteritate) (14).

Se întîlnește însă și violența *intrapersonală*, orientată spre sine, care se poate manifesta prin ură față de propria persoană, dusă pînă la automutilare sau chiar sinucidere, fapt întîlnit mai ales printre adolescenți, care traversează perioada constituirii identității personale, aceasta reprezentînd o contradicție acută între trăsăturile și calitățile real deținute și identitatea/valoarea aspirată (14). Or, incapacitatea de a fi cel dorit/imaginat sau de a obține valori pe care consideră că le merită prin faptul însuși de a exista îl determină pe adolescent să fie agresiv sau/și violent în raport cu alții sau, în cazul unui anumit tip de personalitate și în condiții social-culturale favorizante, cu sine însuși (8).

În funcție de formele de manifestare, tipurile de violență la care sînt expuși adolescenții au următoarele semnificații particularizate și explicitate (15; 16; 17; 18):

- *psihologică*, care constă în acțiuni ce aduc atingere integrității psihice a adolescentului (intimidare, batjocură, umilire, amenințări);
- *verbală*, care se manifestă prin certuri, injurii, ridicarea tonului, utilizarea limbajului licențios, obscen și pornografic;
- *fizică*, care provoacă victimei o serie de vătămări corporale;
- *socială*, care constă în controlarea comportamentelor victimei, izolarea acesteia de mediul său social natural, familie și prieteni, avînd drept consecință diminuarea și dereglarea mediilor sociale, precum și restrîngerea accesului la informație;
- *economică*, care presupune oprirea accesului victimei la bani sau la alte mijloace economice sau privarea acesteia de mijloace economice, precum și distrugerii de bunuri;
- *sexuală*, care reprezintă forțarea sau tentativa de obligare a victimei la activitate sexuală nedorită (violuri, pedofilie, prostituarea minorilor, proxenetism).

Un studiu realizat în anul 2001, pe un eșantion de 50 de adolescenți din mun. Chisinau, cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani, care a avut drept obiectiv definirea și stabilirea modalităților de percepție a manifestărilor de violență și agresivitate, arată că societatea nu menajează tinerii de riscurile etalării acestor fenomene în viața de zi cu zi. Chestionarul propus tinerilor a sumat 5 întrebări cu răspunsuri la alegere. Cuantificarea cantitativă a situațiilor în care adolescenții se confruntă cu diverse manifestări ale violenței și agresivității în societate a solicitat tinerilor răspuns la întrebarea: *Cît de des întîlniți în viața de zi cu zi acte (forme) de violență sau agresivitate?* Din cele 4 răspunsuri oferite, tinerii au ales: *niciodată* – 1 (2%); *rareori* – 19 (38%); *frecvent* – 22 (44%); *foarte des* – 8 (16%).

La întrebarea dacă în raport cu ei s-a aplicat violența, adolescenții au răspuns: *niciodată* – 14 (28%); *rareori* – 19 (38%); *frecvent* – 10 (20%); *foarte des* – 7 (14%).

Implicarea adolescenților în acte de violență și agresivitate, și anume dacă personal au aplicat violența în raport cu alte persoane, a fost o altă întrebare propusă în chestionar, răspunsurile fiind: *niciodată* – 24 (48%); *rareori* – 17 (34%); *frecvent* – 7 (14%); *foarte des* – 2 (4%).

Fiind întrebați care medii favorizează declanșarea manifestărilor de violență în societate, adolescenții au indicat: *familia* – 8 (16%); *strada (mahalaua)* – 22 (44%); *școala* – 11 (22%); *mass-media* – 9 (18%). Tot aici adolescenților li s-a propus să aleagă între 3 ierarhizări ale intensității cu care promovează violența și agresivitatea în societate mediile enumerate mai sus. Astfel:

- 22 de subiecți (64%) au ierarhizat: 1. *strada (mahalaua)*; 2. *școala*; 3. *familia*; 4. *mass-media*;
- 13 respondenți (26%) au optat pentru următoarea ierarhizare: 1. *școala*; 2. *strada (mahalaua)*; 3. *familia*; 4. *mass-media*;
- 15 adolescenți (30%) au ales: 1. *strada (mahalaua)*; 2. *mass-media*; 3. *școala*; 4. *familia*.

Ultima întrebare a solicitat adolescenților să definească violența și agresivitatea așa cum o percep ei, oferindu-li-se atât posibilitatea de a alege între răspunsuri formulate, cât și cea de a-și expune propria viziune asupra actelor de violență și agresivitate cu care s-au confruntat. Rezultatele arată că percepția manifestărilor de violență și agresivitate de către adolescenți este difuză. Astfel, la întrebarea: *În concepția ta, un act de violență înseamnă*: 1. *insultare, poreclire, tachinare, ironizare, lezarea onoarei*; 2. *egocentrism, impulsivitate, batjocură, intimidare, furie, amenințări verbale*; 3. *bruscare, aplicare de lovituri, palmuire, bătaie, violare, înjunghiere*, prima variantă de răspuns a fost aleasă de 16 adolescenți (32%), 19 (38%) optând pentru cea de a doua, iar 15 (30%) – pentru răspunsul cu numărul trei.

În sensul unui convocativ acțional, violența și agresivitatea la adolescenți ia forma unui sistem de ecuații cu mai multe variabile, care descriu, în funcție de frecvență și de intensitate, diverse modele de conduită deviată de la normele morale. Dacă vom nota prin V_0 , V_1 și V_2 violența, respectiv, de intensitate mică, medie și mare, prin extindere delimităm pentru fiecare trăsături psihocomportamentale atribuite adolescenților:

V_0 – confruntarea vizuală, poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator, insulte și injurii, nepolitete și atitudini nerrespectuoase, irascibilitate excesivă;

V_1 – egocentrism, impulsivitate, subestimarea greșelilor personale, toleranță redusă la frustrare, capacitate

redușă la autocontrol, supraexcitabilitate emoțională, furie intensă;

V_2 – refuzul de a acorda ajutor, bruscarea, lovirea cu diverse obiecte, palmuirea, împingerea, cruzimea față de animale, înjunghierea și împușcarea.

Într-un orizont de valabilitate se transcende un complex de paradigme educaționale care atenționează asupra retoricii radicale a evoluției structural-funcționale a violenței și agresivității. Cîmpul de expresivitate al fenomenului în raport cu puterea de receptivitate și de conștientizare treptată a tabelului de valori umane și morale de către adolescenți este studiat de specialiști într-un arbitrar concentrat pe mai mulți vectori de dinamică, polarizînd în această extindere următoarele aspecte privind violența (19; 20):

- extensiunea fenomenului și relativitatea sa;
- modalitățile de abordare și evoluția sa;
- uzajul și finalitățile sale;
- caracteristicile fenomenului și factorii săi explicativi;
- politicile de mediere și de prevenire a fenomenului și eficacitatea lor.

Specialiștii afirmă că dimensiunile de prevenție și reconversie pozitivă a stărilor de violență și agresivitate la adolescenți transcend în funcție de capacitățile cognitive și empatice ale fiecărui individ. Registrul atitudinal, centrat pe factorii care influențează dezvoltarea “culturii violente și agresive” este circumscris și investigat în complexitatea mai multor componente sociale, cum ar fi *familia, școala, industria divertismentului și mass-media* (7; 17).

Reformele operate în interiorul acestor determinative subscriu mobilul cantitativ și calitativ al fenomenului la adolescenți în formularea operațională a factorilor de risc, care, prin interacțiune sau combinare, contribuie la dezvoltarea unui comportament violent și agresiv. Acești factori sînt:

1. comportamentul violent sau agresiv anterior;
2. expunerea adolescentului la violență în familie (părinți cruzi, criticism exagerat, favorizarea unui frate etc.) (8);
3. expunerea adolescentului la violența mass-media (TV, filme, muzică etc.) (7);
4. factori genetici (ereditari) (18);
5. utilizarea de droguri și/sau alcool (8);
6. adolescentul a fost victimă a abuzurilor fizice și/sau a abuzurilor sexuale (8);
7. prezența armelor de foc în casa adolescentului;
8. mediul familial combinat cu alți factori socio-economici (sărăcie, deprivare morală, educație în familii incomplete, șomaj) (8; 21).

Riscul este definit de Jean Marie Choffray ca fiind o variație a valorilor reale cauzate de erorile de estimare comise de factorii de influență față de valorile medii

sau cele pe care le așteptăm. Lipsa de informație și imposibilitatea de a acționa conjugat, concomitent și consecvent în universul tuturor factorilor de risc expuși mai sus sînt elemente percepute drept catalizatori ai amplificării fenomenelor de violență și agresivitate în rîndul tinerilor.

În febra modernizării, contemporaneitatea caută insistent soluții pentru prevenirea, reducerea sau chiar eliminarea factorilor de risc, care dezvoltă comportamente violente și agresive la adolescenți. Pornind de la analize și sinteze concretizate în cercetări voluminoase, actorii și determinanții educaționali din societate postulează strategii cu relevanțe speciale pentru intervenții eficiente în conduita tinerilor:

- orientarea intervenției spre frînarea influenței factorilor care determină sau favorizează dezvoltarea unui comportament violent;
- prevenirea abuzului față de adolescenți (uzitînd de programe de suport familial, programe de training pentru părinți etc.) (7);
- programe de educație sexuală pentru adolescenți;
- intervenția promptă la etape incipiente de manifestare a violenței în copilărie sau preadolescență;
- monitorizarea strictă a accesului adolescenților la violența televizuală, video, Internet;
- combinarea intervențiilor la nivel familial cu cele efectuate la nivelul școlii (7; 8).

În condițiile Republicii Moldova, pentru care sînt specifice cele două crize – *de identitate și de proprietate*, sînt imperative și oportune acțiuni articulate la nivel proiectiv și la cel al procesului instructiv-educativ de formare/dezvoltare a *identității* (etnice, social-politice, istorice, cultural-spirituale) și a *proprietății* – conștiința apartenenței la valorile comunității etnice, social-politice, cultural-spirituale, dar și conștiința de exponent al acestor valori. Căci, dacă nu știi cine ești, cum poți să știi cine vrei să devii? Și dacă nu știi căror valori subscrii și ce valori pozezi tu însuși, cum ai putea să-ți disciplinezi o atitudine corectă față de valorile pe care le preținzi?

Refuzul imploziv de a recunoaște acest demers, precum și amplexarea fenomenelor de violență și agresivitate care predomină în cotidian, tratarea cu superficialitate a efectelor pe care le exercită asupra adolescenților respective flagele comportă impunătoare costuri sociale, morale și materiale pentru societate. Prin urmare, și soluția este pe măsură: conjugarea pe teme științifice și praxiologice a demersurilor și acțiunilor tuturor factorilor responsabili de buna formare și dezvoltare a identității firești a fiecărui adolescent – căci numai astfel pot fi diminuate violența și agresivitatea unora dintre ei. Iar factorul integrator principal în contextul problemei pe care am formulat-o în acest articol este, desigur, educația și științele educației.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoș, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
2. Huditean, A., *Devianța comportamentală la elevi*, Ed. Psihomedica, Sibiu, 2002.
3. Ferreol, G.; Neculau, A., *Violența. Aspecte psihosociale*, Ed. Polirom, Iași, 2003.
4. Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. ALL Educațional, Buc., 1996.
5. Ilie, M. (coord.), *Violența în școală. Agresivitate în rîndul elevilor*, în *Revista de Cercetare în Științele Educației*, Timișoara, 2007, disponibil pe: <http://www.rcsedu.info>
6. www.mai.md
7. Radu, I. (coord.), *Psihologie socială*, Ed. Exe, Cluj-Napoca, 1994.
8. Bobic, N., *Adolescent violence towards parents: Myths and realities*, Marrickville, NSW, Rosemount Youth & Family Services, 2002.
9. Pâslaru, V.I., *Principiul pozitiv al educației*, Ed. Civitas, Ch., 2003.
10. Țaulean, M., *Formarea atitudinii pozitive față de cultura națională la elevii claselor primare*, teză de dr. în ped./Institutul de Științe ale Educației, Ch., 2007.
11. *Dicționarul explicativ al limbii române*, Ed. Univers Enciclopedic, Buc., 1998.
12. Floro, M., *Question de violence a l'école*, Editions Eres, Paris, 1996.
13. Gerbner, G., *Violence and Terror in the Mass Media. Reports and Papers in Mass Communication*, No. 102, Unesco, Paris, 1988.
14. Neculau, A., *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Ed. Polirom, Iași, 1996.
15. Irimescu, G., *Asistență socială, studii și aplicații*, Ed. Polirom, Iași, 2005.
16. Neculau, A., *Despre violență – fenomenul care stăpînește lumea modernă*. Interviu// *Suplimentul de cultură*, nr. 205, 15-21 noiembrie, 2008.
17. Ilie-Bologa, L., *Violența școlară. Factori de risc în adolescență*//www.psihologie.net
18. *U.S. Department of Health and Human Services, Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, 2001, available at <http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/>
19. Arendt, H., *On Violence* (Harvest Book), Mariner Books, 1970.
20. Sorel, G.; Jennings, J., *Reflections on Violence*, Cambridge University Press, 1999//www.books.google.ro
21. *Facts for Families, Understanding Violent Behavior*/American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, în: *Children and Adolescents*, nr.55, march 2001//www.aacap.org



Galina BULAT

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Piața serviciilor educaționale: delimitări conceptuale, caracteristici și tendințe actuale

Conform dicționarilor de specialitate, piața, în general, reprezintă orice spațiu în care are loc vânzarea și cumpărarea de bunuri și servicii [7] sau gama de acțiuni prin care cumpărătorii și vânzătorii intră în contact, indiferent de locul unde se desfășoară aceste tranzacții [8].

Crearea piețelor este condiționată din punct de vedere social, iar comportamentul pe piață este determinat de anumite reguli care nu sînt stabilite de piața însăși, ci de influența social-reglatoare a mediului. Piețele sînt influențate și din punct de vedere politic și funcționează în limitele unui cadru legal strict reglementat. Caracteristicile sociale și politice ale pieței au impact asupra indivizilor, grupurilor și organizațiilor pe măsura implicării lor în situații similare celor de piață.

Cu referire la domeniul educației, este vorba despre acea formă de piață „în cadrul căreia se manifestă cererea și oferta de capital uman” [3, p.110]. Piața serviciilor educaționale, ca oricare altă piață, nu este un fenomen natural și nu poate funcționa izolat. Ideea existenței pieței în domeniul învățămîntului public se bazează pe două aspecte ale comportamentului de piață: posibilitatea de alegere acordată consumatorului (părinți, elevi, studenți) și autonomia acordată producătorului (instituția de învățămînt). Cu toate acestea, este evident că piața serviciilor educaționale nu este o piață în sens clasic, care respectă cu strictețe rigorile concurenței deschise.

Esența pieței în sfera învățămîntului nu este identică cu cea a pieței clasice. Este recunoscut faptul că instruirea copiilor și a tinerilor într-o societate comportă în sine beneficii pentru individ, familie și întreaga societate. În acest sens, în majoritatea țărilor au fost aprobate legi care prevăd obținerea de către copii a unui anumit nivel de studii, asifel instituindu-se învățămîntul obligatoriu.

Pentru definirea pieței serviciilor educaționale se operează cu noțiunea de *cvasipiață*, promovată de o serie de cercetători în domeniu (J. Le Grand, W. Bartlett [2], H. Glennerster [4]), și utilizată frecvent pentru descrierea situației actuale la capitolul respectiv.

Societatea propune consumatorilor de servicii educaționale să procure un “produs” din ceea ce deja

există (*oferta*). Intrarea unor noi subiecți (furnizori) pe piață este strict reglementată și supusă controlului. Beneficiarii nu au posibilitatea de a alege orice “produs”, ci doar din ceea ce se consideră corespunzător unor criterii strict determinate.

În ceea ce privește *cererea*, cumpărătorul nu este neapărat și consumatorul a ceea ce propune instituția. În plus, relațiile de piață în sfera învățămîntului diferă de cele de pe piața clasică și prin faptul că, în procesul alegerii, produsul poate fi transformat.

În condițiile în care piața serviciilor educaționale este, de fapt, o *cvasipiață*, unele dintre manifestările ei pot fi calificate asemănătoare celor referitoare la piața clasică. Diferențele între instituții creează, neoficial, ierarhii în funcție de preferințele beneficiarilor care apreciază educația de calitate. Instituțiile care se află în vîrfurile acestor ierarhii devin foarte populare atît printre elevi/studenți și familiile acestora, cît și printre profesori. Cererea mare permite instituțiilor respective să aleagă elevii, studenții, profesorii, și nu invers, fapt care creează premise pentru un învățămînt de calitate. Datorită relațiilor de piață în învățămînt, unele instituții sînt arhipline, iar altele nu înmatriculează contingentul minim conform capacităților de școlarizare.

Cvasipiețele sînt considerate totuși piețe, deoarece finanțarea de către stat a serviciilor educaționale este separată de producerea lor, care se realizează de către subiecți ce concurează între ei. Acestea sînt *cvasipiețe* și pentru faptul că, în momentul furnizării, serviciile sînt libere sau subvenționate; producătorii (instituțiile), de regulă, nu urmăresc maximizarea profiturilor și din motivul că beneficiile nu sînt neapărat financiare, ci se exprimă în succesul pe piață: competitivitate, conținuturi adecvate, costuri minime, imagine, autoritate etc.

În procesul dezvoltării conceptului de *cvasipiață*, cercetătorii P. Woods, P.A. Bagley, R. Glatter [1 p.45-48.] au elaborat o structură analitică conform căreia elementele pieței sînt considerate părți ale unei structuri mai ample. Acest model diferă de noțiunea de piață liberă prin statutul și sensul atribuit intereselor sociale.

Le Grand și Bartlett [2] au argumentat termenul în baza următoarelor raționamente:

1. serviciul este liber în punctul de livrare;
2. producătorii (instituțiile de învățămînt) nu sînt în afara profiturilor;

3. cererea consumatorului nu poate fi exprimată în termeni bănești.

P. Woods, P.A. Bagley, R. Glatter [6, p.45-48] susțin că, întrucât politica educațională îmbină elementele pieței libere și ale serviciilor publice planificate, aceasta poate fi calificată drept un hibrid. În funcție de felul în care se dezvoltă hibridul, unele dintre elementele lui (de piață sau cele planificate) pot fi mai pronunțate. În afară de aceasta, cu cât delimitările între elementele pieței sînt mai distincte, cu atît mai mult au tendința de a se îmbina trei forme ale politicii educaționale: planificarea totală, planificarea socială-de piață și piața liberă.

Piețele sociale, din a căror categorie face parte și piața serviciilor educaționale, au următoarele caracteristici:

- alegere (consumatorii au alternative);
- diversitate (oferă variată);
- concurență (producătorii luptă pentru atragerea consumatorilor);
- finanțarea guvernată de cerere (venitul producătorului este determinat de măsura în care consumatorul are nevoie de produsul sau serviciul acestuia);
- independență (unii producători/instituții se autoadministrează).

Elementele de natură socială pe piața serviciilor educaționale reprezintă structuri destinate satisfacerii necesităților și intereselor societății în ansamblu. Ele includ structuri de:

- funcționare (realizarea politicii de stat);
- reprezentare (asigurarea democrației);
- supraveghere publică (organe de stat care acordă consultanță, inspectează etc.).

În context, trebuie menționate și sferele în care apar elementele structurale ale pieței, ce se interpătrund și se condiționează reciproc:

- sfera producătorului – administrația și personalul didactic al instituției de învățămînt;
- sfera consumatorului – elevii/studentii, părinții, angajatorii;
- sfera micromediului – organele administrației locale și particularitățile locale sociale, economice, culturale, istorice, demografice etc.;
- sfera macromediului – organele administrației centrale și factorii naționali, sociali, economici, tehnologici etc., cumulați cu influențele internaționale.

Piețele sociale sînt supuse efectelor mai multor factori care le determină și le orientează activitatea. Factorii respectivi interacționează într-o dialectică neîntreruptă și conferă pieței caracterul lor. Aceștia sînt: *factorii contextuali* (sociali, istorici, demografici, tehnologici ș.a.), *tipurile de obligațiuni* (permanente sau legate de o activitate concretă) și *valorile*.

Potrivit teoriilor dezvoltate de P. Woods, P.A. Bagley și R. Glatter, [1, p.45-48], *factorii contextuali* reprezintă un șir de elemente variabile de natură socială, economică, istorică, demografică și tehnologică, la nivel local și național. Aceștia influențează apariția diferitelor tipuri de inechitate (socială, de clasă, de rasă, de gen etc.), care, mai mult sau mai puțin, se transferă în zona pieței sociale. Factorii respectivi alcătuiesc cadrul politic și administrativ care asigură parametrii alegerii, diversității etc.

Tipurile de obligațiuni reprezintă acțiunile legate de activitatea pe piața socială. Ele influențează caracterul și dezvoltarea elementelor pieței și a celor sociale, particularitățile domeniului care interacționează cu acestea. În cazul nostru, este vorba despre planul de învățămînt, tehnologiile educaționale, managementul educațional etc. Obligațiunile pot fi de două feluri: (1) legate de particularitățile pieței sociale, caracteristice întregului sistem – reguli și structuri referitoare la elementele pieței, alocațiile financiare din sursele bugetului public, organizarea controlului calității, structuri pentru raportare, formare și certificare a profesorilor etc. Aceste obligațiuni pot fi stabilite prin legislație, prin instituirea unor standarde profesionale sau de promovare a unor anumite puncte de vedere; (2) legate de activitate, în special privind relațiile reciproce între producător și consumator, reacția instituțiilor și a familiilor la elementele pieței într-o sferă concretă de concurență.

Valorile și convingerile se formează într-un anumit context. De exemplu, personalul didactic. Vom constata că acesta își formează valorile într-un mediu concret, creat de instituția în care activează, eventual de asociațiile profesionale sau sub influența unor tendințe sociale și politice mai largi.

Orientarea și controlul asupra elementelor pieței în nici un caz nu trebuie să se reducă la reglementarea de stat, ci se pot extinde asupra problemelor fundamentale, legate de valori, motivație și scop, cuprinzînd toate sferele.

În conformitate cu Declarația Universală a Drepturilor Omului (art.26, alin.(3)), părinții au dreptul prioritar la alegerea tipului de educație pentru copiii lor. Cercetătorii liberali interpretează acest postulat ca modalitate de influență asupra politicilor educaționale ale guvernelor, argumentînd că piața este cea mai echitabilă formă care asigură tuturor solicitanților posibilitatea de a alege. Piața se propune în calitate de alternativă pentru monopolul statului în domeniul educației, în care organele statale decid, în majoritatea cazurilor, instituția potrivită pentru fiecare copil, de obicei în apropierea locului de trai.

Crearea pieței serviciilor educaționale sau „marketizarea” învățămîntului se profilează ca proces la sfîrșitul anilor 70 ai secolului trecut în multe țări anglofone, cum

ar fi: Marea Britanie, Noua Zelandă, SUA, Canada, și este parte a politicilor de reformă în statele respective. Strategiile învățământului din țările menționate au demonstrat că piața educațională nu este una autentică, fiind foarte mult reglementată de stat.

Astfel, potrivit cercetătorului englez J. Tooley [5], instituțiile de stat niciodată nu vor putea, de exemplu, să decidă propria lichidare, aceasta fiind prerogativa organului de stat corespunzător. În cazul unei piețe autentice, o instituție neperformantă este, pur și simplu, lăsată să moară.

Dilema autentic/neautentic i-a făcut pe mulți cercetători să se întrebe: *Ce fel de piață este aceasta dacă nu are nimic autentic?* Răspunsul îl putem găsi la P. Woods și C. Bagley [6], care susțin că este o piață, deoarece conține elementele proprii pieței clasice: diversitate, alegere, competiție, autodeterminare. Dar, în același timp, este un domeniu public, deoarece statul acționează în acest domeniu în numele societății și pentru societate. Termenul *cvasipiață* ne sugerează că piața serviciilor educaționale, deși este un domeniu în care se manifestă elementele proprii piețelor clasice, nu e o piață în adevăratul sens al cuvântului, ci una care conține câte puțin din ambele.

Adeptii conceptului afirmă că pentru ca *cvasipiețele* să fie performante, trebuie să existe elemente de competiție în sistem, cu posibilitatea de alegere a ceea ce se consideră adecvat. Costul „tranzacției” trebuie să fie minimal, dar să nu lipsească motivația furnizată de aspectul financiar. În sfârșit, trebuie să fie evitată elitarizarea (cream-skimming), în sensul siguranței că piața continuă să funcționeze echitabil și cu succes (Woods & Bagley, 1996).

Noțiunea de *echitate* a făcut obiectul mai multor studii și analize în detalii ale filozofilor, teoreticienilor și economiștilor din domeniul educației, pînă la propunerile de marketizare apărute în anii 70 ai secolului trecut. În esență, aceste argumente se reduc la doi factori: rolul statului și semnificația *bunului public*. Ultimul a fost tratat în literatură, conturînd diferite concepte și definiții, detalizînd păreri pro și contra marketizării.

Educația, fapt cunoscut și recunoscut, în calitatea sa de bun public, este una din atribuțiile deja clasice ale statului și este furnizată de stat. Chiar și cei mai aprigi liberali cu orientări pro-piață consideră educația o îndatorire a statului și, în mare măsură, numai a lui, întrucît în prezent, în majoritatea țărilor din Europa de Est, dar și din alte zone, sectorul public ocupă, practic, întreaga piață a educației. Această realitate induce concluzia existenței *monopolului public în educație* [3, pag. 129], fapt ce distorsionează piața educațională, în sensul excluderii concurenței libere, care, implicit, contribuie la creșterea calității produsului educațional.

Specialiștii (A.J. Coulson, C. Marinescu, I. Kitaev

ș.a.) apreciază că în economia secolului al XXI-lea (și, probabil, a celor ce vor urma) sistemul de învățămînt va deveni una dintre ramurile prioritare ale activității economice. Dar, pentru ca acesta să fie funcțional, în opinia lui C. Marinescu [3], trebuie să existe cineva care urmează a fi educat și cineva capabil să-l educe. Aceasta presupune existența studentului și a profesorului, dar și a formei duble de comunicare între ei sau, în limbaj economic, cerere din partea unora și ofertă din partea altora, comunicarea sau raporturile între ei fiind realizate pe piața educațională.

Iată de ce, în domeniul educației sînt prezente elementele esențiale care definesc și caracterizează o piață: oferta, cererea, condițiile și regulile în care interacționează cererea și oferta, prețul, concurența.

Realizarea unei analize pertinente a pieței educaționale presupune elucidarea a două aspecte: (1) *Care este produsul ce se tranzacționează pe aceasta piață?* și (2) *Cine sînt potențialii clienți ai produsului respectiv?* Analiza se va efectua fără a neglija numeroasele categorii de constituenți ai pieței educaționale, complexitatea, dinamismul și particularitățile acestui domeniu.

În ceea ce privește problema „produsului universitar”, specialiștii o apreciază drept „extrem de complexă, în condițiile unui sistem educațional formal, în primul rînd, datorită faptului că există mai mulți candidați pentru același produs, diferențiați în funcție de treapta educației formale pe care o analizăm și, de asemenea, datorită faptului că acești candidați au, în general, rațiuni diverse” [3, p. 111]. Ei consideră, de asemenea, că produsul educațional principal este reprezentat de anumite cunoștințe, dar și de transmiterea acestor cunoștințe într-o formă specială.

Cosmin Marinescu afirmă, în lucrarea sa *Educația: perspectiva economică* că “atunci cînd ne referim la piața educației universitare, cum greșit se consideră deseori, studentul este considerat a îndeplini rolul de produs educațional. În această accepțiune, utilizarea unor termeni precum *furnizarea de absolvenți* fac ca educația să pară o linie de fabricație ale cărei produse sînt studenții, iar universitatea o simplă fabrică de producție de masă” [idem]. Abordînd studentul ca produs, subliniază autorul, se neglijează complexitatea procesului de învățămînt, dar și trăsăturile distincte ale fiecărui participant la procesul educațional, în calitate de client și, în același timp, de purtător al capitalului uman educațional.

Toate aceste elemente ne conduc la concluzia că procesul de învățămînt trebuie încadrat în sfera serviciilor și nu în cea a producției propriu-zise. Drept urmare, serviciile educaționale achiziționează caracteristicile proprii serviciilor în general: intangibilitate, inseparabilitate, variabilitate, perisabilitate și lipsa proprietății.

Pentru a desemna rezultatul sistemului educațional formal poate fi utilizat un termen generic – *produs*

educațional, care, în viziunea aceluiași autor, are următoarele componente:

1. *serviciile educaționale propriu-zise*: activitatea de predare a cadrelor didactice și cea de examinare/evaluare a performanțelor dobândite de cei instruiți;
2. *serviciile educaționale auxiliare*: totalitatea activităților de administrare generală a procesului educațional și de gestionare a bunurilor materiale utilizate în activitatea didactică propriu-zisă;
3. *capitalul uman educațional*: ansamblul cunoștințelor, aptitudinilor și deprinderilor dobândite de consumatorul direct al serviciilor educaționale.

Abordarea pieței educaționale presupune, de asemenea, luarea în considerare a actorilor care participă pe această piață, unii dintre aceștia fiind clienții sau consumatorii produsului educațional.

Putem considera termenul *client* mult prea comercial și impropriu domeniului educației. Cu toată reticența față de acest termen, în general, clienții sînt „purttorii cererii de educație”, ușor de identificat, dar formînd un grup foarte eterogen. Pornind de la ideile expuse de C. Marinescu [3, p.113], am putea distinge cîteva grupuri de beneficiari sau clienți:

- *clienții primari*: cei care învață, beneficiarii principali și direcți ai produsului educațional;
- *clienții secundari*: părinții, firmele sau alți sponsori care au implicare directă în finanțarea produsului educațional;
- *clienții terțiari*: viitorii utilizatori, beneficiarii forței de muncă reprezentate de absolvenți, neimplicați direct în desfășurarea procesului de învățămînt (societatea ca întreg); ei dobîndesc această calitate prin raportarea la proprietarii capitalului uman educațional (absolvenți) cu care intră în contact prin intermediul pieței muncii.

Pentru a realiza o analiză complexă a pieței educaționale din Republica Moldova, analiză care să ofere o imagine reală și de actualitate, se impune abordarea *particularităților* pieței educaționale, în general, și a factorilor care o situează în categoria piețelor:

- *caracter derivat față de piața muncii și piața bunurilor și serviciilor* – piața educațională formează cadre pentru piața muncii care, la rîndul său, este dependentă de cererea pe piața bunurilor și serviciilor;
- *flexibilitate* – evoluțiile pe piața educațională sînt determinate de transformările rapide din celelalte domenii de activitate. Consumatorii de servicii educaționale se orientează foarte repede în ierarhia profesiilor mai avantajoase, atît din perspectiva cîștigurilor, cît și din cea a oportunităților de angajare și, respectiv, a statutului socio-profesional pe care acestea îl conferă;

- *relativă desincronizare a pieței educaționale cu piața muncii* – scăderea cererii pentru o anumită categorie socio-profesională are ca efect, pe termen scurt, reducerea, în primul rînd, a numărului celor care s-au înscris la aceste facultăți (fapt mai mult decît evident, în cazul universităților cu profil pedagogic. Aceasta va avea însă ca efect, pe termen mediu, un număr mic de absolvenți în următorii ani, ceea ce va duce la aprofundarea deficitului, și așa destul de pronunțat, de cadre didactice la nivelul preuniversitar);
- *nivel înalt de reglementare din partea statului* – statul continuă să fie principalul actor pe piața educațională, intervenind atît prin metode directe (legi, standarde educaționale, acreditări, certificări, autentificări), cît și prin metode indirecte (facilități la impozitare, proiecte de cercetare, asigurarea accesului la rețele informaționale). Intervențiile statului influențează evoluția pieței educaționale;
- *internaționalizarea studiilor* – crearea Spațiului European al Învățămîntului Superior a determinat alinierea la standardele educaționale comunitare. Creșterea mobilității studenților și profesorilor constituie atît o oportunitate, cît și o constrîngere pentru piața educațională.

O altă caracteristică a pieței educaționale, poate cea mai importantă, care necesită o abordare separată, este *concurența*. Specialiștii apreciază că încurajarea competiției, a concurenței pe segmentul învățămîntului superior elimină, în mare parte, probabilitatea de subinvestire sau suprainvestire în învățămîntul superior, caracteristică în absența pieței. Practica ultimilor ani a demonstrat că orice bun subvenționat este produs într-o cantitate mai mare decît cea în care ar fi produs într-un sistem fără subvenții și, de foarte multe ori, subvenționarea puternică a învățămîntului superior a generat situații în care, pe piața muncii, exista o ofertă excedentară de capital uman cu studii universitare.

Realitatea dovedește fără echivoc că, în general, competiția furnizează disciplina în deciziile universității privind prețurile, costurile și calitatea serviciilor îi oferă posibilitatea să concureze de pe aceleași poziții cu celelalte sectoare în ceea ce privește resursele umane și materiale de care dispune societatea. Numai astfel dimensiunea și structura produsului universitar – numărul și proporția studenților pe diferite specialități – vor fi determinate de alegerile raționale efectuate exclusiv în condiții de piață.

Recunoscînd avantajele structurii concurențiale de piață în ceea ce privește eficiența alocării resurselor în învățămîntul superior, problema principală rămîne însă determinarea modalităților adecvate pentru formarea, afirmarea și menținerea comportamentelor concurențiale pe piața educațională.

Este o certitudine că, acordând o putere mai mare consumatorului pe piața educației publice, universitățile vor fi determinate să furnizeze un produs universitar de o calitate superioară, în condițiile în care creșterea presiunii concurențiale le va determina să furnizeze un produs universitar de calitate ridicată și la costuri reduse.

Studiile efectuate la nivel internațional, în special în SUA, Anglia, Franța și în alte țări în care piața educațională este foarte dezvoltată și competitivă, arată că, odată cu amplificarea concurenței pe piața de instruire, a crescut și interesul pentru marketingul educațional. Unele practici aplicate de către instituțiile de învățămînt în scopul sporirii performanței instituționale pot fi atribuite metodelor și instrumentelor specifice acestuia. Marketingul educațional susține instituțiile în orientarea către nevoile speciale ale beneficiarilor și în identificarea cerințelor nesatisfăcute, dar și în crearea de nevoi noi.

Desfășurarea în bune condiții a procesului managerial al instituției impune identificarea și buna cunoaștere a mediului de marketing al acesteia. Piața serviciilor educaționale reprezintă o componentă fundamentală a mediului de marketing al instituției. Relațiile de piață sînt cele care se desfășoară între instituție și agenți ai mediului său extern. În primul rînd, acestea sînt relații de concurență cu unități de profil similar, cu care își poate disputa aceleași categorii de beneficiari ai serviciilor.

La fel de importantă este, în contextul abordării pieței serviciilor educaționale drept o subdiviziune a pieței globale, elucidarea *segmentelor de piață* – grupări omogene de beneficiari, delimitate după anumite criterii: vîrstă, sex, nivelul studiilor, nivelul veniturilor etc. Oricît de complexă ar fi structura sa, piața trebuie văzută ca un tot unitar, în cadrul căruia segmentele de piață nu sînt decît niște elemente interdependente.

În context, este important a fi menționate, alături de segmentele de piață, care constituie grupuri distincte de consumatori, identificabile în cadrul pieței, și *nișele de piață* – grupuri mai restrînse de beneficiari, aflate în căutarea unor servicii educaționale specifice, cum ar fi programele de formare continuă, studiile la distanță etc. De aceea, în scopul atingerii obiectivelor sale, se impune ca instituția să identifice segmentele/nișele pieței pe care poate presta cel mai bine.

În măsura în care instituția se poate poziționa pe piața serviciilor educaționale oferind o valoare superioară consumatorilor, fie prin promovarea unor programe educaționale specifice, fie prin practicarea unor prețuri mai mici, fie prin servicii adiționale pentru a justifica prețul ridicat, ea obține un avantaj concurențial.

În virtutea unor circumstanțe obiectiv constituite, dar și a subiectivismului politicilor educaționale promovate la diferite etape de devenire a sistemului de învățămînt național, piața educației se află, astăzi, într-un amplu proces de transformare, contextul social-economic situînd

instituțiile de învățămînt, în special universitățile, într-un mediu concurențial liber, fapt care, în mod inevitabil, conduce spre modelul de universitate antreprenorială. În aceste condiții, este cert că se vor dezvolta și vor rezista numai instituțiile performante, care sînt în pas cu direcția de evoluție a societății și cu cerințele acesteia.

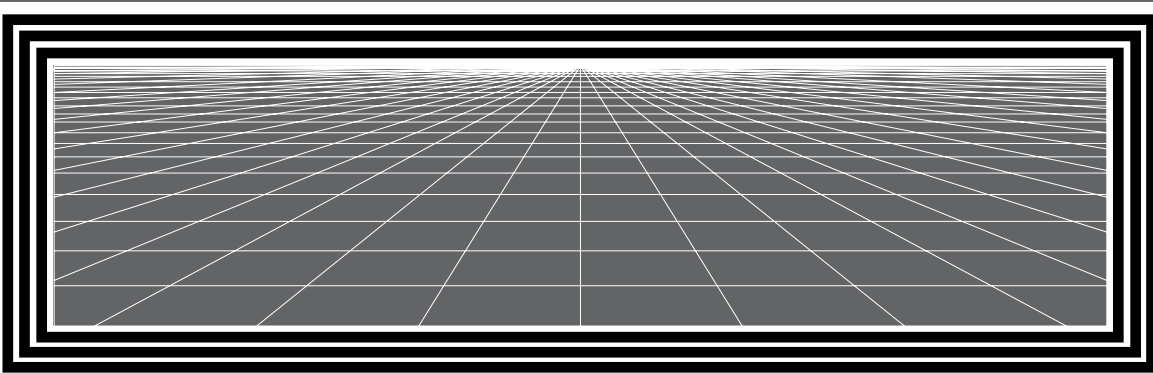
Instituțiile de învățămînt își vor găsi locul pe piața educațională și vor face față concurenței dacă vor avea capacitatea să cunoască situația reală existentă pe această piață, la un anumit moment. În cazul învățămîntului superior, ca nivel cu o prezență pregnantă pe piața educațională, se manifestă o serie de tendințe proprii, de altfel, sistemelor din majoritatea țărilor Europei Centrale și de Sud-Est: masificarea învățămîntului, finanțarea publică insuficientă, creșterea diversității demografice și socio-economice, creșterea cererii pentru educația permanentă a adulților, globalizarea pieței învățămîntului superior, dezvoltarea tehnologiilor informaționale.

În ultimii ani, piața educațională universitară a fost afectată de mari dezechilibre determinate, înainte de toate, de orientarea tinerilor către anumite domenii considerate net prestigioase comparativ cu altele: drept, economie, limbi străine, relații internaționale, politologie. Ca atare, a avut loc alternanța unor perioade de excedent cu unele de deficit, fenomen evidențiat și în literatura de specialitate ca reprezentînd o caracteristică a complexității pieței educației și nu doar rodul unor situații conjuncturale, de tipul celor specifice tranziției pe care o traversează Republica Moldova.

Aceste și alte tendințe, alături de considerațiile conceptuale și particularitățile expuse, determină, la etapa actuală, specificul pieței educaționale în calitate de domeniu de acțiune a subiecților educaționali și de desfășurare a procesului de învățămînt în toată complexitatea sa.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Bagley, C.; Woods, P. A.; Glater, R., *Barriers to school responsiveness in the education quasi-market*, în *School organisation*, nr.16, 1996.
2. Le Grand, J.; Bartlett, W., *Quasi-markets and social policy*. MacMillan Press, UK, 1993.
3. Marinescu, C., *Educația – perspectiva economică*, Ed. Economică, Buc., 2001.
4. Glennerster, H., *Quasi markets for education*, în *The economic journal*, nr.101 (408), 2002.
5. Tooley, J., *Education Without the State*. London Institute of Economic Affairs, 1996.
6. Woods, P. & Bagley, C., *Market elements in a public service*, în *Journal of Educational Policy*, nr. 6, 11, 1996.
7. http://www.capital.ro/dictionar/Piata_319.html
8. http://www.contabilizat.ro/dictionar_economic_si_financiar~termen_piata_a_patra.html



FORMARE DE COMPETENȚE

Formare de competențe: de la concepție la tehnologii



Svetlana **BELEAEVA**

ex-director, Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău

„Educația este un mare beneficiu pentru om, dacă e de o bună calitate. În caz contrar, ea este inutilă.”

(Rudyard Kipling)

În ultimul timp, în mediul academic, dar și pe paginile publicațiilor pedagogice, una dintre temele cele mai discutate este *calitatea educației*, un subiect mereu actual, dat fiind faptul că este vorba despre copiii noștri și, prin ei, de viitorul societății.

Ce înseamnă un om bine instruit și educat? Multă vreme s-a considerat că un om bine instruit și educat este cel care are un bagaj de cunoștințe enciclopedice. Dar cerințele tot mai crescînde ale societății au demonstrat că acest lucru nu este suficient. Un tînăr contemporan trebuie să fie tolerant, independent în gîndire, deschis în comunicare. El trebuie să fie capabil să rezolve probleme profesionale și sociale, să aplice cunoștințele căpătate, să planifice și să organizeze activități utile sieși și societății, să poarte responsabilitate pentru deciziile luate, să lucreze în echipă, să manifeste spirit de cooperare, precum și să fie posesorul unor cunoștințe vaste, pe care să le completeze continuu, dar și să știe cum să le utilizeze. Adică, *un om bine instruit și educat* este cel ce deține *multiple competențe*.

La finele treptei liceale, am dori să ne bucurăm de tineri moral și fizic sănătoși, care își apreciază adecvat capacitățile, avînd formate competențele de bază și

acumulată o suficientă experiență de viață pentru a se integra cu succes în societate.

Performanțele ce trebuie să le obțină un absolvent al instituției preuniversitare sînt stipulate în standardele educaționale aprobate de stat. În practica mondială, standardele educaționale se consideră reușite dacă în țară se atestă următoarele tendințe pozitive: sporirea longevității și a natalității, scăderea mortalității; reducerea infrafracționalității, a numărului de persoane dependente de tutun, de droguri, de alcool și de alte substanțe nocive organismului; creșterea nivelului de utilizare a bunurilor și a serviciilor; sporirea interesului pentru valorile morale, pentru familie și cultura neamului; consolidarea sănătății mentale, emoționale și fizice a populației etc. Criteriile de apreciere a acestor tendințe sînt: utilizarea bunurilor și a serviciilor bazate pe noile tehnologii informaționale; nivelul de dezvoltare intelectuală; participarea tinerilor în activități sportive, competiții, marșuri turistice sau manifestări culturale; folosirea pe scară largă a Internetului, a tehnologiilor de ultimă generație, a mass-media, a literaturii științifice și artistice etc.

În acest context, apare o întrebare firească: *Cum*



Tatiana **PONOMARI**

Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău

trebuie organizat procesul educațional pentru a avea asemenea rezultate? Esența procesului educațional orientat spre formare de competențe și spre dezvoltarea personalității constă în a transforma dreptat experiența colectivă, socială în *experiență proprie*, ce ar conduce la realizarea pe deplin a fiecărui elev.

Elevul învață mai bine făcând, acționând:

- ✓ lucrând cu cartea, învață să lucreze cu informația;
- ✓ elaborând un referat, învață să prezinte informația;
- ✓ prezentând referatul colegilor la ore, la o conferință, învață să își susțină public punctul de vedere sau să își exprime opinia la o anumită temă;
- ✓ efectuând o lucrare practică, obține experiență în organizarea locului de lucru, în planificarea etapelor de lucru, în prezentarea rezultatelor activității sale, în analiza și sinteza datelor colectate, în formularea concluziilor;
- ✓ participând la activități școlare, învață să fie tolerant, să comunice, să concluzeze în echipă;
- ✓ participând la discutarea problemelor instituției de învățământ, a planului de activitate, a procesului de luare a deciziilor, își dezvoltă competențe civice;
- ✓ participând la acțiuni de binefacere sau ecologice, apreciază valorile morale, învață să își iubească aproapele, școala, patria...

Lista poate fi continuată la nesfârșit. Fiecare înțelege în felul său cum trebuie format cetățeanul contemporan. De fapt, pedagogia este o sferă de activitate unde fiecare se consideră specialist. Însă nu fiecare vrea să se ocupe cu copiii, chiar cu ai săi, dar mite să fie capabil să o facă în așa fel încât aceștia să îl înțeleagă, să îi acorde încredere deplină, să îi urmeze sfaturile.

Îl vom ajuta pe elev să atingă rezultate înalte practicând o instruire orientată spre dezvoltarea personalității, o instruire individualizată, fundamentată pe cunoașterea aprofundată a particularităților fiecărui educat. Important este să se conștientizeze faptul că elevul și pedagogul trebuie să „meargă” în aceeași direcție, să își armonizeze demersurile, să își aducă la unison scopurile – garant al instruirii eficiente. Aceasta este una dintre căile importante de sporire a nivelului calității educației. Cum obținem acest lucru? De exemplu, putem invoca faptul că elevii contemporani au o motivație scăzută sau nu sînt dornici de a-și spori nivelul de pregătire. Chiar dacă sîntem de acord cu această situație, ne întrebăm: *Oare nu pedagogul este cel care trebuie să creeze acest cîmp motivațional?* Orice profesor poate enumera cu ușurință acțiunile de întreprins în vederea sporirii motivației, dar foarte puțini profesori pot transpune în viață cu aceeași ușurință și hotărîre cele afirmate. De ce? Din experiența noastră de manager ne-am convins că:

- ✓ nu este greu să constăți absența motivației pentru studiu, mai greu este să-l faci pe elev promotor al propriului progres, deoarece conștientizarea

acestei necesități vine mai tîrziu;

- ✓ nu fiecare profesor este în stare să se dezică de stilul său autoritar și să creeze la ore o atmosferă ce ar ridica motivația, ar impulsiona interesul pentru disciplina studiată.

Motivația, interesul apar însă doar atunci cînd elevul se pătrunde de necesitatea unor cunoștințe nu numai pentru a obține o notă bună la școală, ci și pentru viața de zi cu zi.

CALITATEA REZULTATULUI – PRIMA COMPONENTĂ A CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Rezultatele procesului educațional se consideră calitative dacă ele corespund cerințelor solicitanților. E bine știut faptul că **beneficiarii direcți** sînt, în primul rînd, elevii, dar și părinții, statul, societatea, sfera business-ului și de deservire, cultura, armata etc. Ceea ce aspiră **părinții** este clar pentru toată lumea – un copil sănătos și cu un nivel înalt de educație! Anume aici încep divergențele, deoarece părinții au cerințe diferite față de școală.

- *Unii într-adevăr își doresc un copil educat și instruit, care să știe multe, să poată realiza multe, să fie pus pe carte, adică să aibă motivația de a învăța. Ei se implică în educarea copilului, discută cu el problemele ce apar la școală sau în afara ei, îi apreciază obiectiv rezultatele, nu fac caz dintr-un insucces.*
- *Alții își doresc un copil dezvoltat și cu agenda plină numai de note excelente... Și dacă situația nu este tocmai cea închipuită, încep conflictele de diferit gen.*
- *Cea de-a treia categorie este alcătuită din părinți nepăsători, care nu manifestă interes față de copil. Ei pun întreg parcursul educațional al copilului pe umerii instituției de învățământ, cu toate consecințele ce urmează.*

Exemplele la care am făcut referire vizează doar trei categorii de părinți, dar și acestea sînt suficiente pentru a ne da seama cît de dificil îi este școlii să satisfacă, să corespundă cerințelor destinatarului.

Este pe lumea asta cineva care să nu vrea note mari în diplomă? Bineînțeles că nu. De aceea, cei 3 ani de studii în liceu se transformă pentru unii elevi într-o adevărată corvoadă: muncă din greu, timp cheltuit cu meditații suplimentare la matematică, chimie, fizică etc. Sau... să amintim aici de situații în care notele rîvnite sînt obținute pe bani. Și aceasta este o problemă gravă a învățămîntului din republică, deoarece, nu arareori, copii instruiți și educați, cărora li s-au dat note pe potrița prestației lor, nu își pot continua studiile, iar cei care au “o medie mare în acte” continuă „să depună efort” în aceeași manieră la universități. Este regretabil faptul că nimeni nu a efectuat un studiu serios și documentat

care ar arăta ce se întâmplă în continuare cu astfel de „specialiști”!

Principalii beneficiari deci sînt copiii. Cerințele acestora sînt amprentate de vîrsta pe care o au.

- ✓ *Toți picii visează la ziua în care vor merge la școală.* Și iată că aceasta sosește. Pentru mulți, cuvintele învățătoarei devin un adevăr în ultimă instanță. Dar... cîți dintre ei au norocul de a veni dimineața la școală și a fi întîmpinați de un profesor bun, înțelegător, iubitor, vesel, care știe ce vrea el și discipolii lui și cum poate obține rezultatul scontat, îmbinînd interactivul cu seriozitatea și responsabilitatea?
- ✓ *Nu e o taină pentru nimeni, ci, mai curînd, un adevăr amar, că interesul pentru învățare scade simțitor la nivelul gimnaziului.* Care sînt cauzele? Probleme de familie, neobservate de profesori sau de diriginte; probleme cu colegii de clasă, cu semenii, cu cei din stradă, deoarece copilul nu mai este “ținut din scurt” ca în clasele primare; lipsa de profesionalism a unor dascăli; atmosferă tensionată în clasă, în instituția de învățămînt, la orele unui profesor concret...

Acolo unde elevul beneficiază de susținerea, de înțelegerea unui profesor în adevăratul sens al acestui cuvînt, el reușește să depășească problemele cu care se confruntă și să facă față dificultăților ulterioare.

Liceul *Gaudeamus* din mun. Chișinău “găzduiește” diferite categorii de elevi: unii au venit aici să-și ridice nivelul de cunoștințe, să se debaraseze de problemele la învățătură avute în alte instituții; o parte – pentru a-și crea o imagine de sine mai bună; alții – pentru că nu au fost “acceptați” în fosta instituție de învățămînt; marea majoritate au noroc de profesori buni, ceea ce le alimentează speranța că vor fi ajutați să treacă de obstacolele acumulate pe parcursul studiilor și să dobîndească cunoștințe trainice.

Un alt beneficiar al procesului educațional este statul, care trasează obiective foarte concrete: un tînăr bine format și educat. Statul, societatea au nevoie de indivizi bine pregătiți, cu o cultură socială înaltă și cu toate competențele-cheie formate. Cerințele statului deci sînt înalte! În realitate însă, oricît de dureros ne este să o recunoaștem, sînt doar niște cerințe declarate, deoarece, din experiența proprie, știm că cei mai talentați absolvenți ai liceului pleacă din țară, arealul geografic pe care îl “cuceresc” fiind unul destul de vast: Franța, România, Rusia, Ucraina, Canada, Bulgaria, SUA etc. Părăsirea meleagurilor natale nu este în detrimentul tinerilor! Chiar deloc! Ei își apreciază corect calitățile și se lansează în căutarea aceluia loc unde ar putea să se realizeze. Dar țara? Pentru ea e bine? Nu afirmăm că în țară nu rămîn specialiști talentați, dar, cu siguranță, ar putea fi mai mulți!

Credem că fiecare dintre noi se întrebă: *Ce putem face ca nivelul absolventului de liceu să corespundă tuturor cerințelor?* Răspunsul ar fi următorul: *Să îmbunătățim condițiile de organizare a procesului instructiv-educativ, să avem un suport științifico-metodic și suficiente resurse umane, materiale, financiare.*

Faptul că accentul se pune pe profesori nu este deloc întîmplător! Ei sînt dispuși să lucreze cu entuziasm dacă au speranța că situația se va redresa. Exemple de acest fel sînt foarte multe: profesorii de la Liceul *Gaudeamus*, bunăoară, muncesc de 15-20 de ani și nu pleacă peste hotare.

Procesele de democratizare din țară, în general, și din învățămînt, în special, au permis schimbarea unor paradigme educaționale. Implementarea curricula i-a provocat pe mulți profesori să își revizuiască misiunea: să devină formator, ajutor în procesul de modelare a elevului; îndrumător, manager al procesului de autoformare. S-au îmbunătățit și resursele tehnice de susținere a procesului educațional. Tehnologiile informaționale devin parte componentă a acestuia, parte importantă și indispensabilă, desfășurarea lecțiilor asistate de calculator devenind un lucru obișnuit. Nu putem trece cu vederea nici demersurile de autoperfecționare. Profesorii trebuie să aibă la îndemînă noile informații din domeniu, să ia cunoștință de ele la timp, să beneficieze de cursuri de formare continuă (avînd dreptul de a alege locul desfășurării acestora și formatorii; numai alternativa și concurența sănătoasă poate spori calitatea respectivelor cursuri). Desigur, și condițiile de muncă trebuie să fie adecvate: să se evite supraîncărcarea psihologică și fizică, să se mențină o atmosferă de colegialitate și de ajutor reciproc.

CALITATEA PROCESULUI – O ALTĂ COMPONENTĂ A CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Conform datelor UNESCO, într-o societate dezvoltată, activitatea membrilor ei poate fi împărțită convențional în 19 subdiviziuni, iar pentru cei din învățămîntul preuniversitar – în 17:

- procesul instructiv-educativ conform Curriculumului Național;
- activități extracurriculare: instruire suplimentară; cercetare în diferite domenii; iluminare culturală; educație economică și ecologică; activități de binefacere, de sport și de sănătate, de securitate, de muncă social-utilă (păstrarea în ordine a sălilor de clasă, a teritoriilor adiacente, autodeservirea), informațională (mass-media, Internet și Intranet), social-psihologică, de menținere a ordinii interne și a disciplinei, de colaborare cu instituții de învățămînt și subiecți ai educației, cu societatea;
- activități manageriale: autoconducerea, parteneriatul în management;
- activități de gospodărire.

De facto, tot ce îi va fi necesar în viață, copilul poate învăța să facă în liceu, desigur ținându-se cont de particularitățile de vîrstă, aptitudini, interese (ale lui și ale părinților). În cartea sa *Calitatea educației: probleme și tehnologii de management*, M. Potașnik susține că unul dintre indicatorii calității procesului instructiv-educativ este numărul de activități la care participă elevul în școală.

Calitatea educației include deci procesul, condițiile și rezultatele. Condițiile în care decurge o bună parte din viața individului – 12 ani! – sînt la fel de importante. Regimul de lucru al instituției, orarul lecțiilor, accesul la Internet, confortul psihologic și fizic, respectarea normelor sanitaro-igienice, climatul psihologic al instituției, alimentarea corectă etc. – toate sînt esențiale pentru desfășurarea reușită a procesului, adică pentru sporirea eficienței și a calității acestuia.

Inițiind rubrica *Formare de competențe*, îi invităm la colaborare pe cei interesați, pe cei care vor să împărtășească din experiența acumulată. Vom fi recunoscători tuturor celor care vor răspunde acestui apel, întrucît doar împreună vom putea contribui la prosperarea procesului educațional din republică.



AICI ȘI ACUM!

Ofertă de formare 2011 pentru cadre didactice și manageriale

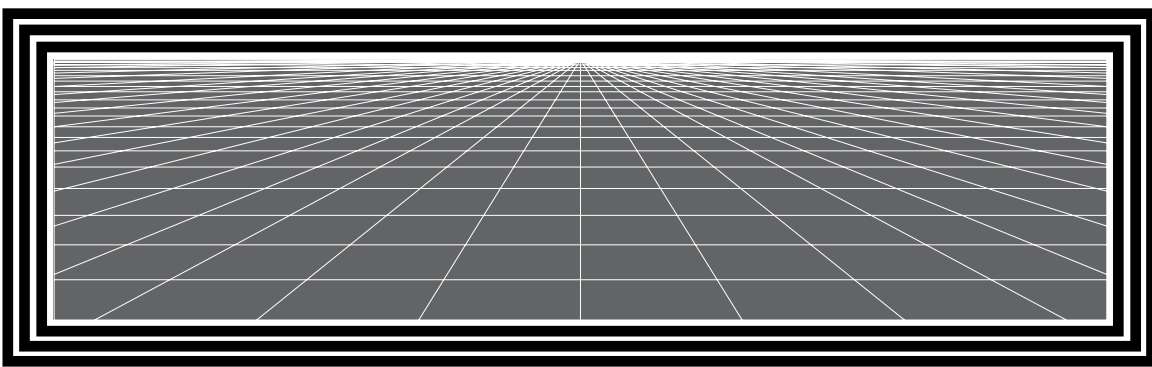
În anul curent de studii, Vă oferim următoarele servicii de formare, pe baza licenței seria A MMII nr. 028438 a Camerei de Licențiere a R.Moldova:

- *Formare de competențe prin strategii didactice interactive;*
- *Implementarea curriculumului școlar modernizat;*
- *Educație pentru echitate de gen și șanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginți și directori adjuncți pentru educație);*
- *Depășirea dificultăților la lectură și scriere (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *O oră pentru lectură (seminar pentru profesorii claselor primare);*
- *Psihopedagogie generală;*
- *Didactici particulare (la fiecare disciplină): Tehnologii interactive de predare-învățare-evaluare;*
- *Evaluarea continuă la clasă;*
- *Evaluarea sumativă a rezultatelor școlare;*
- *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice: Curs de inițiere în LSDGC; Proiectarea lecțiilor; Strategii de promovare a gîndirii critice la disciplinele umaniste; Strategii de promovare a gîndirii critice la disciplinele reale; Învățarea prin cooperare; Evaluarea lecțiilor în cheia LSDGC;*
- *Management educațional: Managementul lucrului în echipă; Managementul resurselor umane; Elaborarea proiectului de dezvoltare strategică a organizației; Rezolvarea problemelor și luarea deciziilor; Evaluarea unității școlare; Managementul timpului; Planificarea strategică; Elaborarea planurilor de dezvoltare a instituțiilor educaționale; Motivarea angajaților; Abilități de lider; Abilități de delegare; Leadership situațional; Managementul schimbării; Implementarea curriculumului școlar; Arta dirijării; Abilitățile managerului eficient; Abilități de comunicare eficientă. Prezentarea reușită;*
- *Program pentru psihologi școlari: Managementul stresului; Conflictul și soluționarea lui; Comunicarea asertivă; Cunoașterea de sine și comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginți în baza setului operațional ÎNVĂȚ SĂ FIU);*
- *Educație pentru toleranță;*
- *Educație pentru dezvoltarea caracterului;*
- *Educație pentru dezvoltarea comunității;*
- *Educație interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova;*
- *Să ne cunoaștem mai bine/Узнаем друге друга лучше (curs opțional de educație interculturală pentru înțelegerea alterității prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară, în limbile româna și rusă);*
- *Educație pentru integrare europeană;*
- *Formare de formatori. Abilități de lucru cu adulții. TOT;*
- *Elaborarea proiectelor de finanțare.*

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

Lilia NAHABA, coordonator de program
e-mail: lnahaba@prodidactica.md

tel. (+373 22) 54 25 56, 54 19 94;
fax (+373 22) 54 41 99



EDUCAȚIE TIMPURIE



Galina **PRECUP**

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Nu o dată ne-am pus întrebările: *De ce unii copii plîng și se ascund cînd văd că o persoană străină le pășește pragul casei, în timp ce alții, cu zîmbetul pînă la urechi, întind mîinile ca să fie luați în brațe? De ce unii pici se salută cu fiecare persoană întîlnită în cale, iar alții te privesc cu mare teamă, chiar „ostilitate”?* În Suedia răspunsul ar fi simplu – primii sînt socializați. Dacă un deceniu în urmă termenul *socializare* era utilizat doar de specialiști de profil, în prezent este auzit tot mai frecvent în diverse medii. Care e rolul, în ce constă, la ce ne ajută? Pentru mulți, procesul reprezintă faptul de a interacționa cu un grup restrîns de prieteni. Și acesta este un adevăr, dar numai o parte.

Analizat din perspectiva dezvoltării copilului, procesul de socializare constituie, de fapt, continua transformare a acestuia în subiectul culturii la care aparține, reprezentînd modificările prin care oamenii ajung la maturitate. Socializarea este un proces prin care copilul (după ce a venit pe lume slab și dependent) parcurge transformări succesive, interacționînd continuu cu alte persoane. Și această influență mutuală de intensitate diferită oferă ființei posibilitatea de a-și dezvolta o identitate, un ansamblu de idei, o gamă de deprinderi, care o va ajuta mai tîrziu să participe activ la viața socială. Prin socializare copilul este condus spre dobîndirea regulilor vieții, a obișnuințelor, a modurilor de a gîndi, a credințelor și a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut.

Cultura socializării

Or, pentru a crește (a se dezvolta), este necesar de creat copilului un context social capabil să-i ofere situații multiple de comunicare socială și afectivă. Întrucît prin socializare se transmit și se structurează modalități de comunicare, tipare sociale de conduită pe baza unor norme funcționale, considerate valori într-o anumită cultură, posibilități de relaționare interpersonală ca forme de comportament caracteristice vieții de grup și multe alte abilități, apare fireasca întrebare – la ce vîrstă este oportun de inițiat procesul de socializare a Omulețului recent apărut? Răspunsul ar fi: chiar din primele zile după naștere.

Intuiesc că unele persoane ar putea să-mi reproșeze – totul depinde de caracterul și de felul de a fi al copilului. Puteam să accept o atare opinie mulți ani în urmă, cînd aveam și eu copil mic, cînd eram marcată de stereotipuri și de amprentele viziunii perimate care nu trata copilul ca pe o personalitate. Acum sînt sigură: în primii ani de viață, copilul se învață a comunica cu persoane din afara casei, astfel începînd procesul de pregătire pentru integrare în diverse colectivități.

Aproape 3 ani consecutiv am urmărit din interior procesele educative și înalta cultură a socializării aplicată în Suedia. Aici există un ritual de integrare a copilului în viața socială, care are destinația să-l protejeze de stres, frustrare, teamă. Pentru mine, venită din altă lume, suna cam bizar – socializare la vîrsta de 4 luni. Dar tocmai la această vîrstă a bebelușului părinții încep a frecventa grupele de socializare, unde copiii se învață a interacționa împreună, procesul fiind important și pentru adulți, care se întrețin în discuții, fac schimb de experiență, cunosc și pot urmări alți copii. Ședințele se organizează de două ori pe săptămîină și durează o oră. Ce reprezintă aceste ședințe? Înainte de a mă referi la ele, voi spune care sînt concluziile pe care le-am tras.

1. Socializarea în public, în grupe de socializare, dar alături de membrii familiei, are avantaje duble. Ea se realizează într-un climat de maximă afectivitate,

căci procesul se desfășoară în prezența altor părinți și a pedagogilor. Iar etalarea afectivității este molipsitoare, la sigur!

2. Întrucât frecventarea acestor grupe durează până ce copilul merge la grădiniță, se poate afirma că, realizându-se în situații concrete, socializarea conduce la educație morală și la învățare cognitivă.

3. În timpul copilăriei mele nu însoțeam părinții în vizite. Iar când le venea cineva în ospeție, după ce, urcată pe scaun, recitam câteva poezii, trebuia să mă retrag din vizorul adulților. Nu contează cu ce mă ocupam, cum mă jucam, principalul era să nu fiu în preajma lor. Oare de ce? Să nu aud ce discută ei? Să nu-i deranjez? În rol de tânăra mamă, am repetat exact același scenariu. Atunci nu știam de socializare. Una din lecțiile suedeze ar fi: maximum din timpul posibil e strict necesar să fim alături de copii. Suedezii tind să fie împreună cu propriii copii oriunde și oriunde. E o normă să iasă cu sugarul în public, să plece cu el în vacanță, să fie reciproc în preajmă și când lucrează, și când se odihnesc, și când se distrează.

4. În spațiul nostru, mai putem întâlni familii unde adulții sărbătoresc ziua de naștere a copilului, chefuind la masă fără "vinovatul" sărbătorii. De fapt, prezența acestuia la festivitate are mai multe plusuri. Copilul se simte important alături de părinți, îl cuprinde sentimentul de mândrie pentru părinții săi, se simte egal, se simte parte din viața lor. Participarea lui impune responsabilitate din partea părinților – să fie afectuoși, atenți la propriul comportament, să-și dozeze expresiile și să înțeleagă că nu este sărbătoarea lor, ci a rodului lor părintesc.

5. Atunci când copiii își asistă părinții, indiferent în ce condiții – serbare, plimbare, o activitate în casă sau în curte – relația între ei dă naștere la manifestări de tandrețe deosebite, formînd un climat special, propice creșterii și dezvoltării personalității. Natura contactelor cu cei din jur, atmosfera socio-afectivă generează și înțelegerea trăirii emoționale de o calitate excepțională, care contribuie la edificarea și consolidarea relației dintre cele două părți. Legăturile, fiind permanente, asigură securitatea necesară maturizării copilului.

6. Vă amintiți fraza „copilul să-l iubești, dar el să nu știe”? Cît am suferit în copilărie, fiind sigură că mama nu mă iubește... Pedagogii suedezi afirmă că pentru a crește, copilul are nevoie de un cadru familial caracterizat de dragoste, de relații destinate și deschise, astfel încît să nu-i cultive "frica de a nu greși", provocîndu-i temeri sau blocaje emotive, ci curajul de a încerca, siguranța că pînă la urmă va reuși. Anume aceasta și va fi vitamina emotivă necesară creșterii copilului.

7. În cadrul activităților de socializare puiului de om i se transmit primele lecții despre felul cum trebuie să se poarte cu părinții, cu tovarășii de joacă, cu rudele, cu vecinii etc. Treptat, el ajunge să însușească tot setul

de valori caracteristice grupului din care face parte. Un loc important îl deține și formarea deprinderilor privind muncile specifice. Toate acestea tind să-l pregătească pentru diferite roluri ce le va deține ulterior ca membru matur și activ al sistemului social.

* * *

Ce reprezintă deci ședințele de socializare la care m-am referit anterior? Voi enunța doar cîteva momente curioase:

- Sugarii, deși încă mici de tot (4-6 luni), se observă unii pe alții, își zîmbesc, încearcă să ofere sau să ia unul de la altul jucării.
- Părinții, așezați la podele cu odraslele în brațe, cîntă, efectuînd diverse mișcări, antrenînd copiii în joc. De ce la podele? Pentru că e locul preferat (dar și sigur) al bebelușilor.
- Picii mai măricei (12-18 luni), așezați în scăunele comode la o masă comună, iau "gustărica" împreună. Părintele încearcă să hrănească alt copil, ca ultimul să se obișnuiască cu persoane din exteriorul propriului anturaj.
- La ședințele de socializare, mama (sau tata!) este stimulată să se joace și cu alți copii. Iarăși se observă un avantaj dublu. Piciul depășește frica față de persoane străine, îi apare siguranța că toți îl iubesc, că nimeni nu îi va face nici un rău. Adulții își dezvoltă afecțiunea pentru orice copil, sentimentul că și un copil străin este al nostru. (apropo, suedezii pe stradă le zîmbesc copiilor, dacă observă ceva pozitiv, îi laudă, îi încurajează. Șoferii, de cele mai multe ori, le claxonează și le flutură din mîna. O atare atmosferă prietenoasă creează un mediu deosebit pentru ca un copil să crească liniștit și sigur pe sine.
- În orice împrejurare, cu copilul se vorbește de la egal la egal. Și nu doar prin expresii și ton. Un asemenea tablou poate fi urmărit foarte frecvent: adultul în pirostria în fața copilului, privindu-l în ochi, în timp ce îi explică ceva. Ca să nu îl domine, ca să-i fie egal. Astfel se creează un climat afectiv echilibrat între parteneri (iar copilul ne este partener!), ce constituie o premisă importantă a maturizării intelectual-afective a copilului.
- Cunoaștem cu toții oroarea care îi cuprinde pe copiii noștri cînd aud de o vizită la medic. Micii suedezi mai rar sînt cuprinși de panică. În primul rînd, la policlinici sînt camere de joacă, iar orice copil, cînd observă jucării noi, imediat se vede stăpînit de alte griji... În al doilea rînd, medicul îi întîmpină la ușă cu zîmbet pe buze, se salută prin strîngere de mîna nu doar cu adulții care însoțesc copilul, dar și cu dînsul. Vă imaginați cît de important se simte?! Iar pentru că se dă

ascultat, că arată gîtul etc. i se oferă „medalie pentru curaj”. Am văzut copii care au pe perete mai multe „medalii”, povestind cu mîndrie „istoria” fiecărei.

Astfel, copilul, încet-încet, este pregătit pentru a se integra în societate, în colectivitățile de semenii. Se știe că picii, veniți pentru prima dată la grădiniță (sau cînd schimbă colectivul de copii), au nevoie de ajutor pentru a căpăta încredere și respect de sine în relațiile cu ceilalți. Noul mediu social le poate părea ostil, din simplul motiv că le este necunoscut. Micii suedezi întîmpină mai puține dificultăți în acest proces, deoarece au experiența frecventării grupelor de socializare, unde mereu cunosc persoane noi, situații noi. Iar integrarea în viața grădiniței este, la fel, precedată de diverse găselnițe, care să faciliteze acest proces, să îl facă mai puțin stresant pentru copil, dar și pentru părinți. Aș vrea să mă refer la una simplă: expunerea pozei picului în sala de grupă. Educatoarea le vorbește zilnic despre noul/noua prieten/prietenă care în curînd le va completa rîndurile. Părinții, la fel, sînt în posesia unei poze colective și împreună cu odrasla lor încearcă să memorizeze chipurile colegilor. În acest mod se creează niște legături virtuale ce facilitează integrarea copilului în colectivitatea înedită, diminuînd frica de necunoscut.

Un alt aspect interesant este formarea în instituțiile preșcolare a grupelor de copii de vîrste diferite, acestea constituind un mijloc excelent de învățare pentru toate categoriile. Copiii mici îi imită pe cei mai mari, deprind de la aceștia diverse abilități. Scenele pe care am avut posibilitatea să le urmăresc înduioșau pînă la lacrimi. Mai mult timp la rînd, un bobocel de fetiță de aproape 2 ani, întinsă pe burtă, îi oferea unui băiețel, trecut de 5 ani, piese pentru a construi ceva. Inițial, transmitea piesele arbitrar, apoi tot mai conștient, pînă ce, ajutată de cel mai mare, a făcut primele încercări singură. Nu în zadar se spune: al doilea copil crește mai repede. Limitele timpului sînt aceleași, dar capacitățile, abilitățile se dezvoltă mai repede. Avînd în vedere că picii de vîrstă mică tind să se angajeze mai degrabă în activități solitare decît de grup, ajutorul din partea unui prichindel mai mare este benefic pentru ei. În asemenea condiții se formează o relație de mentorat între copiii cu vîrste diferite și cu experiențe diferite. Cîștigurile unei atare abordări sînt la suprafață. Pe lîngă elementul învățării, putem vorbi și de începutul unor relații de cooperare, ceea ce este cel mai valoros. Apropo, despre relațiile dintre copii. Noi cum procedăm atunci cînd un puradel de 2 ani vrea să ia jucăria unuia ceva mai mare, iar dînsul, cu lacrimi în ochi, nu vrea să o dea? Imediat (în prezența celui mic!) începem „să-i explicăm” că „el este mai mare și trebuie să cedeze”, că „cel mic se va juca și o va întoarce”. Sic! Cel mic aude totul și imediat aruncă prima jucărie, revendicîndu-și dreptul asupra celeilalte, cu care încearcă

”să se mîngîie” cel care este deja mare. Știți cum e o altă abordare? Dacă mingea e la mine, eu decid cînd mă satur de jucat, indiferent dacă cel care o solicită este mai mare sau mai mic. Intuiți cîte pietre subacvatice ascund tratarea în mod diferit a problemei?

În general, confortul psihologic al copilului este o preocupare permanentă a cadrelor didactice din țările europene. Recent, am primit un mesaj de la o fostă colegă, stabilită la Londra: „Azi, Ioana a fost prima zi la școală. M-a impresionat că pe ușa clasei era scris „Welcome, Ioana”, ea fiind nespuse de fericită să vadă această inscripție. Pînă la 4 octombrie se va afla la școală doar jumătate de zi, ca să fie introdusă treptat în viața școlară și să nu simtă acut despărțirea de mami”. O asemenea abordare este în mod special semnificativă pentru a integra și pentru a oferi copiilor un start bun pentru școală. Să ne amintim cum decurge acest proces în școlile noastre...

Finalitatea procesului de socializare inițiat în copilărie, în viziunea mea, rezidă în formarea unor personalități angajate și active. Unii educatori înțeleg greșit ținta acestuia, tratîndu-l ca pe un fel de „dresură socială” prin care sînt promovate conformismul, adaptarea la norme impuse de către adult, acceptarea unor comportamente standard, ceea ce conduce la formarea unor personalități pasive, indiferente. Oare nu din această cauză în majoritatea comunităților de la noi procesul participativ al membrilor săi este sub nivel, iar gradul de implicare în activitatea comunitară este redus? Sîntem cu toții martori cum spațiul public (în orice formă a sa – stradă, asociații diverse, televiziune, organizație, partid) este „confiscat” de o mîna de persoane sau chiar de una singură. Cine se opune (nu vorbesc de protest!)? În acest context, e oportun oare să vorbim de socializare fără un comportament responsabil, politicos și civilizat în spațiul public?

Să nu uităm că prin procesul de socializare persoana învață ce ar trebui să facă și ce nu ar trebui să facă, cum să se comporte și cum nu e bine să se comporte. Mai învață că încălcarea unor anumite norme poate fi sancționată. Aceasta joacă un rol esențial în dezvoltarea copilului. Dialogul consistent dintre părinți și copii, dintre profesori și învățăceii lor ar putea depăși rezistențele, prejudecățile, orgoliile, ar facilita comunicarea de grup, contribuind la educarea acelor persoane active de care atît de mult are nevoie societatea. Inițierea copilului în viață, învățarea limbii, însușirea valorilor se realizează, în majoritatea culturilor, în relația cu mama. În Suedia, la ședințele de socializare sînt invitați să participe și tații. Cîte lecții însușite concomitent... Copilul se asigură o dată în plus că și tata îl iubește, că și tata îi este alături, că și tata poate face ceea ce face mama. Oare nu de aici începe o viziune din perspectiva de gen a distribuirii rolurilor în familie? Iar tata... Tata își etalează abilitățile, demonstrînd tuturor, dar și sie însuși, că el poate fi pentru propriul copil și tutore, și prieten, și mult mai

mult decît tată în viziune tradițională. Copilului începe să-i fie indiferent cine pregătește prînzul, cine îl ajută să se îmbrace pentru a merge la grădiniță, la plimbare, la serbare. Copiii noștri de mici cunosc rolurile asumate de mama și de tata în familie. În Suedia și tata, și mama sînt egali în ochii copilului, care crește însușind un model de egalitate oferit de persoanele iubite. Crescînd, el nu va mai face diferență între activitățile mamei și ale tatei, ale femeii și bărbatului, deoarece disproporțiile și imparitățile practic sînt șterse. Iar dacă se construiește pe sine în conformitate cu modelul parental, prin raportare la ai casei, atît ca ființă unică, dar și identică cu ceilalți, efectul acestei situații nu este dificil de prevăzut.



Tatiana LUNGU

Asociația Prietenii Copiilor

“A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil. Jocul este singura atmosferă în care ființa sa psihologică poate să respire și, în consecință, poate să acționeze. Nu ne putem imagina copilărie fără rîsetele și jocurile sale.”

(Eduard Claparède)

Jocul este una dintre marile teme ale copilăriei și educației familiale în care tratăm felul nostru de a fi educatori și părinți. Jocul este o formă de manifestare întîlnită la toți copiii, indiferent de rasă, apartenență etnică sau confesională, cultură etc., care le satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate, generată, la rîndul ei, de trebuințele, dorințele și tendințele specifice vârstei. Jocul este cea mai importantă formă de activitate și cea mai eficientă cale de învățare și disciplinare a copilului, de cunoaștere și apropiere a acestuia, de educare în spiritul valorilor morale și estetice. Din aceste motive și grație valențelor pe care le are, jocul este însăși esența copilăriei, acea dimensiune spontană și liberă care are prea puțin de-a face cu ceea ce este regizat, condus și impus de alții.

În pofida acestor afirmații însă, constrînși sau induși de mediul și tendințele „moderne”, ajungem să limităm din timpul, spațiul, libertatea jocului copiilor noștri.

Indiscutabil, comportamentele sociale elementare sînt achiziționate de către copil prin simpla observare și imitare a modelelor parentale de conduită.

Individul uman nu se naște “social”, el devine astfel asimilînd normele, valorile, credințele grupului din care provine și dezvoltînd, la rîndul său, altele noi. Acțiunile întreprinse de părinți și de societate au o influență puternică și de durată asupra copilului. Astfel, investiția în copii la vârste timpurii va conduce la dezvoltarea lor socială. Ceea ce învață ei în primii ani reprezintă mai mult de jumătate decît vor învăța tot restul vieții. Să nu uităm zicerea: „șapte ani de acasă” – apropo, specialiștii afirmă că acest termen s-a redus la 5 ani!

Cultura jocului

Există o serie de factori care influențează dezvoltarea *culturii jocului*. Ne vom referit în continuare la cîțiva dintre aceștia.

LIPSA/ INSUFICIENȚA SPAȚIILOR DESTINATE PENTRU JOC

Copilul are nevoie de spațiu pentru joc, alergare, rostogolire, mișcare. Urbanizarea în creștere, în mai multe contexte, a limitat “teritoriul” disponibil ființei copilului și, în rezultat, avem prea puține spații în aer liber, astfel ajungînd să îi reducem contactul cu natura. Un copil care nu se joacă este plictisit de moarte. Dacă nu este scos afară, e ca o bombă cu ceas! Jocul, mai ales în aer liber, îi dă șansa să își consume enormele rezerve de energie de care dispune.

În prezent, pare să asistăm la o adevărată conspirație împotriva jocului și a mișcării în aer liber. Cu excepția vacanțelor și a ieșirilor la iarbă verde, pentru majoritatea familiilor, cu copii sau fără, timpul liber este petrecut în casă, la televizor și calculator. Ieșitul în oraș, la plimbare în parc, se reduce la cîteva ore în weekend (cu condiția ca vremea să nu fie nici prea rece, nici prea caldă și, în nici un caz, umedă). Mersul la cinema sau la teatru este o experiență și mai rară (în medie, de cîteva ori pe an), iar practicarea unui sport în familie se întîlnește la extrem de puține familii.

Copiii mici (de 1-2 ani), întrucît pot fi luați într-un cărucior și deci sînt mai comod de transportat și de supravegheat, beneficiază cel mai mult de aflarea în aer liber. Cu cît cresc, acest privilegiu li se reduce sub diverse pretexte (răcește, are de făcut teme, afară e periculos, nu avem timp etc.). Însă adevărul e că un copil care are „autonomie de transport” (adică merge pe picioarele lui) este mult mai solicitant pentru părinți și, de aceea,

aceștia preferă să îl țină mai mult în casă. Iar tehnologia modernă oferă tot soiul de surrogate de jocuri. Fie că vorbim despre cea mai ieftină formă de entertainment – televiziunea, fie despre jocurile pe computer, Internet, muzică, dvd-uri, playstations și tot felul de jucării sofisticate, toate parcă sînt dinadins făcute să-l țină pe copil între patru pereți și să-i ofere părintelui confortul mental că micuțul lui se joacă în siguranță, acasă, și, cel mult, într-o vizită, în casa altcuiva. Pe de altă parte, strada, orașul par să fi devenit un mediu din ce în ce mai periculos și nesigur pentru sănătatea și viața copilului, factorii de risc fiind numeroși și variind de la poluare la criminalitate. De asemenea, aglomerația urbană și dorința de afirmare profesională îi obligă pe cei mai mulți părinți la un management al timpului extrem de strict, astfel încît nici drumul de acasă la grădiniță/școală și invers nu mai este, pentru mulți copii, decît o plimbare cu mașina prin traficul aglomerat și nu o fericită ocazie de a lua aer, de a merge pe propriile picioare, de a observa natura, oamenii.

Nu e de mirare că copiii parcă au mîncărici și se foiesc fără astîmpăr, nu mai au nici chef, nici răbdare să facă ceva și, dacă i-ai lăsa în pace, s-ar învîrta ca titirezul.

Maria Montessori a subliniat importanța unui cadru spațial adecvat pentru copil, deoarece el are o percepție a acestuia diferită, iar noi, adulții, deseori îi impunem spațiul nostru. Libertatea sa de acțiune fizică și psihologică are nevoie de spațiu și, prin urmare, spațiul care se deschide în fața copilului este indicatorul acestei posibilități, fără a-l inhiba. De aceea, primul nostru angajament poate fi căutarea spațiilor.

TELEVIZORUL

Astăzi, o altă problemă cu care se confruntă des părinții este lipsa de timp: copiilor li se face un grafic încărcat sau, mai bine zis, umplut cu activități care nu întotdeauna respectă natura ludică și imaginară a copilului. De exemplu, televizorul. Chiar dacă acesta pare să aibă o abordare jucăușă, reduce multe dimensiuni de joc și de imaginație. Numit și „hoț de timp”, el fură timpul pe care un copil ar trebui să-l petreacă jucîndu-se, trăindu-și din plin copilăria.

Dacă urmărește zilnic desenul animat sau programul preferat, dacă se uită la un film Walt Disney cît părinții se mai odihnesc puțin, nu e o nenorocire. Însă privitul la televizor ore în șir este cît se poate de nociv pentru sănătatea fizică a copilului, pentru dezvoltarea sa intelectuală și emoțională.

Privitul la televizor, ore în șir, întepenește întreaga musculatură, copilul stă rigid, într-un repaus nefiresc de lung, ceea ce îl face să devină “dezvlăguit”, agresiv, capricios și provocator, chiar dacă programele urmărite au fost adecvate vârstei! Cînd conținutul lor promovează

agresivitatea și violența, efectul nociv crește reprezentativ.

În afara nemișcării, privitul la televizor ore în șir determină o prelucrare a informației în direcția recepției pasive, nu active, așa cum se întîmplă atunci cînd realitatea este percepută cu toate simțurile, cu ochii în mișcare, examinînd atent toate detaliile și implicînd și celelalte simțuri în acest proces. Creierul este impulsivizat către o desfășurare fragmentată, asociativă a gândirii, conexiunile nervoase fine se structurează în acest sens, iar creierul devine tot mai puțin potrivit unei gândiri creatoare proprii.

De aceea, copiii care se uită mult la televizor stabilesc mai greu contacte personale, fac des și cu plăcere grimase și ocolesc privirea interlocutorului, au o putere de concentrare mai mică, răspund superficial, stereotip, nu manifestă interes față de obiecte și lectură și chiar puținele cărți pe care le preferă sînt comics-uri și cărți ilustrate. Adesea, imaginile pe care le văd la televizor se întipăresc în mintea lor în mod caricatural, ei distanțîndu-se de lumea reală. La televizor, copilul „trăiește” într-o lume bidimensională, abstractă, înainte de a o fi cunoscut și asimilat pe cea reală!

COMPUTERUL ȘI INTERNETUL

Computerul este mai interactiv decît televizorul și lipsit de publicitate, însă Internetul și chat-ul favorizează izolarea individului, mai întîi de familie, apoi, treptat, de restul societății. Deja se vorbește despre „boala computerului”, despre dependența pe care o generează nu doar în rîndul copiilor, ci și al adulților. În mai multe țări (de exemplu, China), ca urmare a problemelor create, au apărut clinici și programe de recuperare.

Jocul la computer presupune ceva mai multă mișcare decît privitul la televizor, însă grupe importante de mușchi nu sînt puse deloc în acțiune, în timp ce altele sînt prea intens activate. Apar probleme ale coloanei, dureri de ceafă, de spate, probleme oculare. Din ce în ce mai mulți părinți se plîng de faptul că micuții lor se joacă toată ziua la computer, își neglijează temele, nu citesc deloc, sînt iritați dacă sînt întrerupți pentru a lua masa și preferă să ciugulească un sandwich și ceva dulciuri în vreme ce butonează frenetic tastatura, total absorbiți de ceea ce fac și ruși parcă de lumea exterioară.

Mulți părinți își închipuie că micuțul lor are nevoie să se familiarizeze cu computerul de la vîrsta de 3 ani! Fals! Computerul nu este decît un instrument, nu educație în sine, iar Internetul – o sursă de informare, nu întotdeauna și cea mai bună.

Un studiu internațional realizat de specialiști englezi a demonstrat că elevii care învață cu ajutorul cărților și citesc mult sînt mai buni la învățătură decît cei care învață cu ajutorul computerului și stau toată ziua pe

Internet. Aceștia din urmă sînt mai slabi la matematică, științe și literatură, scriu și citesc mai greu.

Cercetarea realizată pe un eșantion de 100.000 de elevi pe parcursul a 15 ani, în 32 de țări, a confirmat că, folosit în exces, computerul scade performanțele școlare ale elevilor. Ei citesc mai puțin, scriu mai puțin, studiază mai puțin literatură de specialitate, frecvențele mai puțin bibliotecile (acolo unde informația este verificată și certificată), fac mai puține exerciții, se implică mai rar în proiecte și competiții școlare (gen olimpiade), sînt mai superficiali și mai dezinteresați. Cercetarea a dovedit că cea mai sănătoasă și mai sigură cale de a învăța rămîne tot cartea tipărită, deoarece calculatorul, pe de o parte, nu este o metodă eficientă de a acumula, selecta și reține informațiile, iar, pe de altă parte, poate fi folosit și în scopuri extrașcolare, distrăgînd atenția elevilor de la studiu.

MANAGEMENTUL TIMPULUI COPILULUI

Astăzi, casele sînt pline de jucării, deși copiii au pierdut din posesia timpului lor, timp care le servește pentru creștere, adică pentru joacă: ei aleargă pe la cursuri de limbi străine, gimnastică, lecții de chitară etc., fiind obligați să respecte un grafic destul de aglomerat. Noi, părinții, deseori înlocuim timpul de joc al copilului cu activități care ne interesează pe noi și o facem cu intenții bune și pentru viitorul lui, uitînd că astfel îi furăm COPILĂRIA. Avem copii cu agenda plină de activități, probabil toate bune, dar cînd le dedică acestor activități – indiscutabil, importante – mai tot timpul, fără a dispune de libertatea de care au nevoie, ei nu mai pot experimenta contextul de joc adevărat.

Cu cîteva secole în urmă, atunci cînd copilului i se oferea un joc, acesta îi servea nu numai pentru activitatea sa ludică, ci și ca **instrument educativ**. Jocul era văzut ca o cale care duce spre dezvoltarea capacităților intelectuale și motorii. O importanță deosebită se acorda procesului de joc, fără a pune copilul în situația de a asista pasiv, ore în șir, la programe formale și puțin constructive.

PREA MULTE JOCURI ȘI JUCĂRII

Astăzi, pe piață găsim cantități enorme de jocuri frumoase, făcute de „lumea adultului”, cu care ne umplem casele. Sînt jocuri cu care copiii relaționează fără o dinamică în fantezie și creativitate. Este un fenomen ce trebuie studiat cu atenție. Nu arareori adulții se culpabilizează că petrec prea puțin timp cu copiii, că sînt departe de ei etc. și încercă să își răscumpere vina achiziționînd jocuri preconcepse sau pe care le solicită copilul. În realitate, copiii își pot construi propriile jocuri pornind de la zero: chiar și un material simplu poate deveni o sursă de joc autentic/specific, prin intermediul căruia ei se exprimă, creează și se manifestă. Jucărie poate fi orice obiect care îl mobilizează pe copil la o activitate vie, antrenantă,

care îi pune la muncă gîndirea, imaginația, abilitățile și priceperile, memoria, spiritul de observație. O cutie de carton, un bețișor, un pumn de lut, o coală de hîrtie, o cîrpă – toate sînt jucării în mîinile copilului. Precum un pisoi se joacă cu orice poate arunca în aer și rostogoli, tot așa și un copil se joacă cu orice îi stîrnește imaginația. Cu cît o jucărie este mai sofisticată, cu cît redă mai fidel realitatea, cu atît adaosul de imaginație al copilului va fi mai redus. Și, cu toate acestea, părinții par să intre într-o adevărată competiție a jucăriilor, dîndu-se peste cap să procure tot ce e mai “proaspăt”, mai scump și mai sofisticat.

În Copenhaga, oraș bogat dintr-o țară înstărită, renumitului arhitect pe nume Sorenson i s-a încredințat proiectarea și construcția unui parc de agrement pentru copii. La evenimentul de inaugurare al parcului au fost invitați toți copiii de vîrstă școlară din oraș: imediat ce a fost tăiată panglica, ei au alergat bucuroși să cunoască “oferta” de distracție. La puțin timp, organizatorii au observat că majoritatea copiilor erau adunați într-un colț al parcului unde se aflau resturi de materiale de construcție (bucăți de lemn, nisip, pietre etc.) – ei construiau jocurile lor. În urma celor observate, Sorenson a revizuit proiectul și a prevăzut spații unde copiii ar putea să construiască și să se joace exploatîndu-și fantezia.

* * *

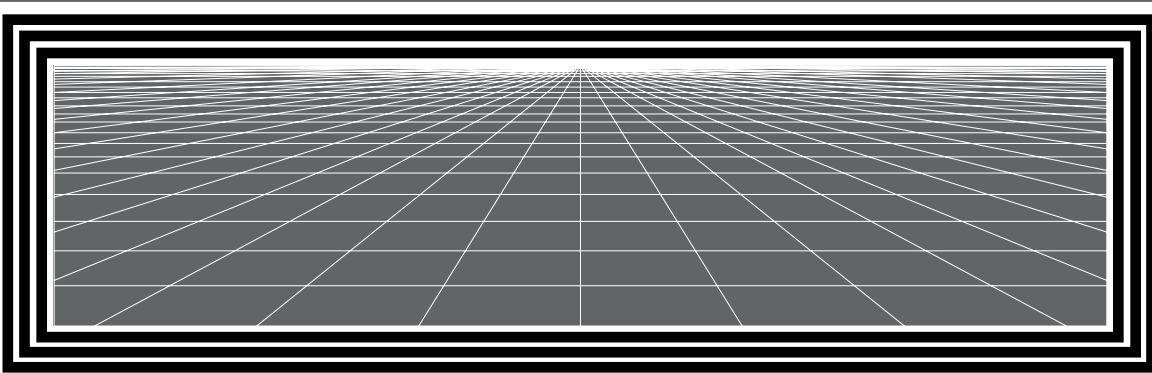
În final, vin cu cîteva sfaturi.

Găsiți spații adecvate copiilor. Să contribuim împreună ca lumea noastră externă să fie cît mai aproape de copii. Este un angajament politic, cultural, operațional și de planificare a spațiului nostru în raport cu natura, la care are dreptul fiecare fiecare persoană, fie adult, fie copil. Să nu ne înconjurăm numai de ciment și de spații comode nouă, dar să făurim și o lume comodă copiilor. De asemenea, să le acordăm spațiul de care au nevoie și în casă, să prevedem și o camera a copilului.

Petreceți cît mai mult timp în aer liber. Jocul este vital pentru copil, la fel ieșitul în aer liber. Privat de aceste două lucruri, copilul se va ofili ca o floare tăiată de pe lujer. Nu putem schimba lumea în care trăim, însă putem găsi întotdeauna soluții, mai ales dacă în joc este sănătatea și dezvoltarea normală a copiilor noștri.

Găsiți timp să vă jucați cu copilul dvs. Chiar dacă aveți un program încărcat sau un loc de muncă solicitant este foarte important să vă faceți puțin timp pentru a vă juca cu copilul. Nu există o satisfacție mai mare pentru un copil decît să îi implice pe părinți în jocul său. În aceste momente el te consideră nu numai partener de joc, ci și prieten, astfel încrederea lui în tine crește.

Importanța jocului cu propriul copil este esențială în clădirea relației părinte-copil, în înțelegerea și apropierea de el, în cîștigarea încrederii reciproce. Jocul devine astfel un pilon de bază în disciplinarea eficientă a copilului.



EDUCAȚIE DE GEN*



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Inter(di)ferențe culturale și di(inter)ferențe de gen: singurele care contează

Într-o primă accepțiune, termenul de *cultură* a fost introdus în uz pentru a desemna setul de valori, convingeri și sensuri etc. împărtășite în cadrul unui grup, care se presupunea că delimitează grupuri, unele de altele, odată pentru totdeauna. În același timp, aceste valori și comportamente comune ar fi fost înțelese, în mod similar, de către toți membrii grupului. Astfel, se vorbea despre cultura unui popor, a unei națiuni, a burgheziei, a adolescenților sau a femeilor ș.a. Și acest lucru putea fi decriptat ca și cum toți membrii unui popor, oamenii de aceeași naționalitate, toată burghezia, toți tinerii și toate femeile de pe glob etc. ar avea niște caracteristici naturale atemporale și s-ar deosebi de toți cei care aparțin altor popoare, națiuni, clase sociale, categorii de vîrstă, genuri, religii etc. Mai tîrziu, această abordare a fost înlocuită de alta mai exhaustivă și mai constructivistă, ai cărei adepți, analizînd cultura, se întrebau: *Ce fac indivizii cu cultura lor, cum se creează și se re-creează valorile, cum se construiesc diferențele, de ce anumite moduri de a fi și de a gîndi sînt catalogate ca fiind deviate, marginale, inacceptabile?* Astfel, actualmente, abordările antropologice dețin prioritate, iar politica culturii, funcțiile ei socială, educațională și politică au devenit teme de cercetare majore.

Voi începe prin a-mi împărtăși propriile viziuni cu privire la cultură, mai bine zis la culturi și rolul acestora ca factor al schimbării. Cultura, în sensul larg al acestui termen, rezultă din interacțiunea oamenilor cu natura și

modalitățile generalizate ale interrelațiilor sociale, incluzînd cunoștințe, limbaje și sisteme de convingeri specifice unei colectivități. Percepția dominantă a culturii este însă moștenirea/tradiția, tangibilă sau mai puțin tangibilă, care formează o ambianță culturală ce modelează, configurează și adaptează atitudini și modele comportamentale, precum și determină identitatea grupului respectiv de oameni. Fiecare dintre noi contribuie la schimbările culturale exact în măsura în care sîntem formați de acestea: adică (foarte) mult, (foarte) puțin sau mediu. De aici și diversitatea unei culturi, care este inerentă acesteia, precum și cea dintre culturi. Diversitatea intraculturală și cea interculturală sînt determinante pentru paradigma de gen, avînd în vedere implicațiile acestora în formarea identității de gen, în stabilirea rolurilor de gen și perpetuarea stereotipurilor de gen, în relațiile dintre oameni și politicile, legislațiile implementate.

Dimensiunea de gen și interculturalitatea au ca similitudine majoră pluralitatea de opțiuni vizînd producerea de schimbări în societate. Transferul bunelor practici din dialogul cultural în spațiul problematicei de gen și viceversa este posibil și chiar recomandabil. Particularitățile esențiale ale dialogului intra- și intercultural – empatia, abilitatea de a privi lucrurile din perspective diferite, valorizarea pluralismului de opinii și a diversității – pot fi învățate și aplicate și pe acest segment. De asemenea, există și lecții învățate din domeniul de gen, care ar putea fi însușite de paradigma interculturalității și a dialogului, și anume: dezvoltarea limbajului nonsexist din ultimii 20 de ani, promovat și asumat de instituțiile unor țări, de mass-media sau organizații nonguvernamentale, este o istorie de succes care trebuie preluată de culturile restante. Neimpusă, dar promovată de discursul public, terminologia sensibilă la gen îi face pe oameni

*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.

să chibzuiască, să analizeze, să fie sau nu de acord și, astfel, să inducă o schimbare calitativă în atitudini și comportamente.

Sloganul *Toți egali, toți diferiți!*, utilizat de multe ori, în varii situații și de actori diferiți, este cel mai „la el acasă” în contextul egalității de gen și a interculturalității. *Egali. Diferiți. Și de aceea fericiți!* (Imaginați-vă un glob pămîntesc format dintr-o populație, ai cărei membri sînt identici: doar femei englezoiace sau doar bărbați nepalezi!)

O altă asemănare semnificativă dintre dimensiunea de gen și interculturalitate este determinată de rezultatul scontat comun: integrarea acestora în toate procesele și la toate etapele. Doar în asemenea caz vom asigura un demers incluziv de calitate: dimensiunea de gen și cultura formînd nucleul democrației. A acționa, a gîndi și a te considera diferit este un drept uman al nostru (chiar dacă dreptul de a fi diferit este un drept, și nu o obligație).

La fel, așa precum în educația de gen se solicită renunțarea la o abordare dualistă și reduționistă a oamenilor, impusă prin determinarea socială de a fi/a vorbi/a gîndi ca o femeie sau ca un bărbat, și în educația interculturală invitația e valabilă: nu cereți unui creștin/unei creștine să vorbească „ca un creștin/o creștină”, musulmanului – să se comporte musai „ca un musulman”, europeanului – „ca un european” și moldoveanului – „ca un moldovean”. Dacă vrem să creăm spațiu pentru diversitate în mentalitățile noastre, trebuie să oferim oportunități tuturor celor antrenați în dialog și în coabitare să-și exprime identitățile (multiple, stratificate, contextuale și dinamice). Nu avem dreptul moral să impunem oamenii să se autoreducă la unul dintre elementele identității sale, pe care să i-l impunem apoi ca atitudine sau comportament colectiv (a unui gen sau a unei culturi) de urmat!

O întrebare frecventă, pe care o adresează (sau asupra căreia meditează) cei preocupați să găsească răspunsuri cu privire la diferențele comportamentale dintre bărbați și femei sau, mai mult, dintre bărbați/femei din culturi diferite, este următoarea: *În ce măsură diferențele de comportament/atitudine dintre bărbați și femei sînt rezultatul sexului biologic al persoanei, și nu al genului* (adică diferențele psihologice, sociale și culturale dintre bărbați și femei)?

Unii cercetători sînt de părere că între bărbați și femei există diferențe comportamentale înnăscute, care apar într-o oarecare măsură în toate culturile și că descoperirile științifice ale sociologiei confirmă această poziție. Ei atrag atenția asupra faptului că „vînătoarea și războiul” sînt, de regulă, apanajul bărbaților, în majoritatea culturilor, dorind, astfel, să demonstreze că bărbații posedă tendințe biologice fundamentale, așa cum ar fi agresivitatea, competiția, energia etc. – însușiri care le lipsesc femeilor. Alți cercetători însă nu sînt de acord cu

argumentele prezentate, susținînd că nivelul agresivității masculine variază mai mult în funcție de cultură; în anumite culturi, femeilor li se cere (sau sînt încurajate social) să fie retrase, mai pasive, mai calde etc. În opinia lor, dacă o trăsătură e mai mult sau mai puțin universală, nu înseamnă în mod distinct că are o origine biologică: există factori socio-culturali comuni mai multor culturi care generează asemenea caracteristici/însușiri. Așa, de exemplu, în majoritatea culturilor, femeile petrec o bună parte din timp îngrijind copiii și membrii bătrîni sau bolnavi ai familiei; prin urmare, ele nu pot lua parte la „vînătoare sau război”, oricînd.

Privind din această perspectivă, diferențele de comportament și de atitudine dintre bărbați/băieți și femei/fetițe se produc, mai ales, prin expunerea la modele și prin învățarea socială a identității feminine și masculine, a feminității și masculinității.

Tot mai multă lume consideră că determinarea biologică este sub semnul forțelor sociale, factorii culturali, sociali și educaționali fiind cruciali în formarea personalității umane. Importanța factorilor genetici în constituirea identității sexuale este incontestabilă, dar în construirea personalității de un tip sau altul, în formarea identității de gen (bărbat/femeie) decisivă este socializarea și jucarea de roluri, cu precădere în etapa copilăriei timpurii, dar și socializarea (cu varietatea experiențelor și a lecțiilor de viață) din adolescență și maturitate.

Părinții, educatorii și profesorii care interacționează direct cu copiii observă în mod constant diferențe între comportamentul, stilul de învățare, interesele, preocupările fetelor și cele ale băieților. Educația diferențiată în funcție de nevoile specifice de gen oferă o alternativă strategică pentru îmbunătățirea performanțelor școlare, atît ale fetelor, cît și ale băieților, și pentru facilitarea accesului la oportunități educaționale egale.

O abordare educațională integratoare din perspectiva de gen este cea care promovează dezvoltarea potențialului individual real al fetelor și băieților, nelimitat de normele și valorile socio-culturale care prescriu comportamente stereotipe de gen. Studiile asupra diferențelor între genuri indică faptul că există domenii în care acestea sînt majore, precum și domenii în care ele sînt minime și în care predomină similaritățile. Diferențele între genuri nu trebuie înțelese în termeni de deficite sau de superioritate a unui gen față de altul; acestea reprezintă abilități și tipuri comportamentale diferite, construite socio-cultural.

Părinții și toți cei implicați în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica diferențelor de gen și impactul culturii asupra acestora, precum și (mai ales) să fie conștienți de necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe.

Diferențele de gen reprezintă diferențe la nivelul caracteristicilor individuale dintre femei și bărbați și

includ următoarele dimensiuni: *biologică* (diferențele de sex), *psihologică* (aspectele cognitive, emoționale și comportamentale în conduita individuală) și *socio-culturală* (construcțiile sociale ale rolurilor și statusurilor femeilor și bărbaților în context social). Diferențele de gen sînt produsul interacțiunii caracteristicilor biologice ale femeilor și bărbaților cu mediul și reflectă diferențele individuale prin variabilele biologice, psihologice și comportamentale (Ruble, Martin, 1998).

Studiile asupra diferențelor de gen au cunoscut o dezvoltare semnificativă odată cu descoperirea, în anii 20 ai secolului trecut, a cromozomilor care programează genetic sexul unei persoane. Cercetările ulterioare din domeniul neuroștiințelor cognitive și din cel neurologic au evidențiat diferențe în procesarea informațiilor la fete și băieți, diferențe care au fost definite ca diferențe în abilitățile cognitive. Unele rezultate însă au fost interpretate greșit în termeni de deficite specifice unui gen sau altui (Santrock, 1998). Abordarea în cauză a condus către numeroase dezbateri academice și publice care au convenit asupra utilizării termenului de *echitate de gen* în educarea fetelor și băieților, acesta surprinzînd corect fenomenul diferențelor de gen. Programele educaționale focalizate pe echitatea de gen valorizează diferențele individuale și propun strategii de optimizare a potențialului fetelor sau băieților și depășirea barierelor în dezvoltarea acestora.

Cum se formează identitatea de gen? Teoriile clasice care abordează problematica de gen sînt: teoria învățării sociale, teoria dezvoltării cognitive a genului și teoria schemei de gen.

✓ **Teoria învățării sociale** explică formarea identității de gen la copii prin observarea și imitarea comportamentului de gen al celorlalți (persoane de aceeași vîrstă sau adulți), prin întărirea sau pedepsirea experiențelor lor de gen specifice și, respectiv, nespecifice (Santrock, 1998). Această teorie pune accent pe rolul socializării în procesul de dezvoltare a identității de gen. Modelele copiilor în învățarea unor comportamente de gen specifice sau nespecifice pot fi *reale* (părinți, colegi) sau *simbolice* (oferite de mass-media, publicitate, cărți, desene animate etc.). În acest context, sînt avantațați copiii ai căror părinți oferă modele de comportament nestereotipe și care întăresc atît comportamentele de gen specifice, cît și pe cele nespecifice (Hoffman, Borders, Hattie, 2000). De exemplu, este important ca părinții să ofere copiilor un feedback pozitiv atît pentru o activitate specifică de gen (cum ar fi la băieți jocul de construcții), cît și pentru o activitate mai puțin specifică genului (cum ar fi la băieți spălatul vaselor).

✓ **Teoria dezvoltării cognitive** a fost dezvoltată inițial de Kohlberg, în 1966, și afirmă că înțelegerea conceptului de gen diferă în funcție de vîrstă și de etapa de dezvoltare cognitivă (Ruble, Martin, 1998). Kohlberg

a propus cîteva stadii în dezvoltarea genului:

- *identitatea de gen* – etapa în care copiii sînt capabili să identifice unul dintre cele două sexe pe baza caracteristicilor fizice (de exemplu, “fetele sînt persoanele cu părul lung, băieții sînt persoanele cu părul scurt”);
- *stabilitatea genului* – stadiu în care copiii devin conștienți de faptul că genul unei persoane nu se schimbă în timp;
- *constanța de gen* – etapa de dezvoltare în care genul este perceput de copii ca fiind constant în timp (“voi fi fată/băiat și peste 5/10 ani”) și în diverse situații (“sînt fată/băiat indiferent de activitățile în care mă implic”).

Această teorie este relevantă pentru că pune accent pe importanța modului în care părinții (și alți adulți din preajma copilului) transmit copiilor informațiile despre sex și gen în perioada preșcolară (McHale, Crouter, Whiteman, 2003).

✓ **Teoria schemei de gen**, dezvoltată de psihologa americană Sandra Bem în 1983, este o teorie socio-cognitivă fundamentată pe elemente importante atît din teoria dezvoltării, cît și din teoria învățării sociale. Conceptul de bază al teoriei este cel de „schemă de gen” (Santrock, 1998). O schemă este o structură cognitivă care organizează și ghidează percepțiile individului, iar schema de gen organizează informațiile despre diferențele de sex și gen. Teoria schemei de gen afirmă că atenția și comportamentul individului sînt ghidate de standardele socio-culturale de gen și de stereotipuri. Teoria sugerează ca părinții (și alți adulți din ambianța copilului) să optimizeze formarea schemei de gen prin oferirea a cît mai multor informații și întărirea a cît mai multor comportamente indiferent de prescripțiile sociale, așteptările culturale și modelele socialmente dezirabile. Schema de gen este extrem de flexibilă în copilărie, ceea ce permite părinților modelarea unor atitudini și comportamente nestereotipe.

Teoriile asupra genului subliniază importanța în formarea identității de gen a perioadei de vîrstă 2-6 ani, cînd achizițiile dezvoltate de copii sînt foarte mari. Studiile de sinteză (McHale, Crouter, Whiteman, 2003) arată că unii părinți nu sesizează problema diferențelor de gen decît în perioada școlară, cînd copiii au deja formate atitudinile și comportamentele de gen într-un mod stereotip. Intervenția școlii se impune, astfel, pentru a flexibiliza aceste atitudini și comportamente. O altă perioadă critică în dezvoltarea conceptelor relaționate cu genul este cea a adolescenței. Schimbările multiple prin care trec adolescenții îi fac să fie mai conservatori și mai tradiționali în comportamentele lor de gen, avînd tendința de a accepta și de a se conforma stereotipurilor de gen promovate de societate. Rolul dirigintei sau al consilierului școlar este de a dezvolta programe pentru părinți și profesori

în care aceștia să fie informați despre problematica diferențelor de gen și relevanța ei în termeni de beneficii atât pentru părinți, cât și pentru elevi.

Rolul de gen și stereotipul de gen. *Rolul de gen* este definit ca un set de așteptări care oferă descriții comportamentale pentru femei și bărbați. *Stereotipul de gen* este definit ca un set de descriții sociale sau culturale ale rolurilor de gen. Rolurile de gen sînt acele descriții comportamentale pentru persoane aparținînd unui gen sau altui într-o anumită societate (de exemplu, rolul de tată, de mamă). Stereotipurile de gen se modifică odată cu creșterea în vîrstă, studii recente (Ruble, Martin, 1998) arătînd că dobîndirea achizițiilor cognitive scade frecvența stereotipurilor. Astfel că programele educaționale care promovează egalitatea și echitatea de gen au ca beneficii indirecte flexibilizarea și modificarea stereotipurilor de gen ale copiilor.

Studiile asupra stereotipurilor de gen au explorat modul în care se formează convingerile eronate despre diferențele de sex (Martin, Parker, 1995; Taylor, 1996). Acestea au evidențiat faptul că fetele, de regulă, consideră că principala diferență de gen între fete și băieți este cea socială, în timp ce băieții utilizează mai degrabă argumentele biologice. Vîrsta la care atît băieții, cît și fetele explică diferențele de gen prin prisma componentei sociale a fost identificată de unele studii (Neff, Terry-Schmitt, 2002) ca fiind de 9-10 ani. Sugestia acestor autori este că, pentru a interveni asupra stereotipurilor de gen, părinții și profesorii trebuie să se adreseze direct convingerilor copiilor despre cum se formează stereotipurile de gen și de ce există inechitatea de gen.

APLICAȚII PRACTICE¹

Atunci cînd adulții din preajma copiilor se lasă influențați de mediul socio-cultural privind diferențele de gen, ei încep să împărtășească anumite „valori” sau convingeri de tipul „așa DA” sau „așa NU” cu referire la a fi femeie/fată sau bărbat/băiat. Aceste convingeri cu efecte negative acționează ca veritabile bariere în calea dezvoltării potențialului copilului și, deseori, sînt aplicate în mod aproape inconștient de către adulți. Prezentăm cele mai răspîndite convingeri negative (prejudecăți de gen și stereotipuri de gen) ale adulților (părinți, educatori și profesori), determinate de contextul socio-cultural specific țării noastre (unele dintre ele fiind comune mai multor țări), și cîteva strategii de depășire a acestora:

„Băieții sînt buni la matematică, dar nu le place să scrie și să citească.” Pentru optimizarea dezvoltării abilităților verbale ale copiilor, în special ale băieților, puteți desfășura următoarele activități:

- Creați „ritualuri” de lectură – citiți copilului zilnic din diverse materiale specifice vîrstei și

încurajați-l să vă citească (6/7 ani) la rîndul lui.

- Creați „ritualuri” de scriere – asigurați-vă de implicarea copiilor, în special a băieților, în scrierea unor bilete de mulțumire, invitații la zile de naștere, felicitări, scrisori, email-uri; de asemenea, pentru dezvoltarea abilităților verbale, încurajați băieții să aibă un jurnal (8/10 ani).
- Concepeți împreună cu copiii, în special cu băieții, povești fantastice, pentru a le facilita dezvoltarea abilităților imaginative și verbale (6/10 ani).
- Concepeți împreună cu băieții povești și personaje pormind de la jocurile de asamblare sau de la modelajele pentru construcții.
- Încurajați băieții să atingă sau să simtă diverse lucruri atunci cînd exersează să scrie sau să citească despre acestea.
- Întrucît procesează și construiesc mai încet mesaje verbale, oferiți băieților cu 60 de secunde mai mult atunci cînd răspund la o întrebare/cerință (6/10 ani).

„Fetele nu sînt bune la matematică.” Pentru optimizarea dezvoltării abilităților matematice și de calcul ale copiilor, în special ale fetelor, sînt indicate următoarele activități:

- Jucați-vă cu fetele în diverse contexte în care există posibilitatea folosirii obiectelor manipulative, recurgeți la jocuri de numărare și de calcul (în dormitor, la cumpărături, în bucătărie): “Aș avea nevoie de încă 2 căni!”, “Îmi poți spune cîte furculițe sînt pe masă?”, “Îți mai dau 3 pahare, cîte sînt acum? De cîte crezi că mai este nevoie ca toată lumea să aibă un pahar?”(6/7 ani).
- Pentru a-și folosi abilitățile verbale în sprijinul dezvoltării celor matematice și de calcul, sugerați fetelor să creeze sau creați împreună cu ele un jurnal cu expresii specifice pentru matematică și științele exacte.

„Fetele se rătăcesc ușor.” Pentru optimizarea dezvoltării abilităților de orientare spațială, în special ale fetelor, recomandăm activități de tipul următor:

- Jucați împreună cu copiii, în special cu fetele, jocuri de puzzle, de orientare pe hartă, de construire de hărți, pentru a facilita învățarea perceptuală și a dezvolta abilitățile de orientare și de proiecție spațială (6/7 ani).
- Încurajați fetele să se înscrie în cluburi de orientare turistică.
- Cumpărați fetelor (ca părinți) și încurajați-le să folosească jocuri considerate în mod tradițional ca fiind destinate băieților (construcții, modelaje, asamblări). Stimulați implicarea în astfel de jocuri creînd o poveste și personaje în jurul acestor construcții.

1 Selectare și adaptare după *Diferențe de gen în creșterea și educația copiilor*, CPE, Buc., 2004.

- Oferiți fetelor posibilitatea de acces la tehnologie, computer, Internet și mai multe încurajări decât băieților de a folosi această tehnologie (6/10 ani).
- Acordați timp egal de folosire a computerului de către fete și băieți.

“Băieții sînt mai obraznici decît fetele! Trebuie ținuteți mai din scurt!” Pentru a răspunde nevoilor dinamice de învățare ale băieților și pentru a crea un cadru adecvat de învățare, recomandăm următoarele:

- Folosiți energia băieților pentru a vă oferi ajutor (în mutarea unor lucruri în casă sau în sala de clasă, în realizarea curățeniei) sau pentru a oferi ajutor altor copii în sarcini de muncă sau de învățare (6/7 ani).
- În interacțiunea cu băieții, oferiți-le posibilitatea întreruperii activității, pauze de un minut, cu scopul de a se mișca, a se destinde (6/7 ani).

“Sportul nu e pentru fete!” Pentru a susține dezvoltarea abilităților motorii, în special ale fetelor, puteți realiza activități de genul:

- Jucați împreună cu fetele jocuri cu mingea pentru a le dezvolta motricitatea grosieră, care este mai redusă decît la băieți (6/7 ani).

“Băieții nu au răbdare în realizarea cu migală a unor lucruri.” Pentru a susține dezvoltarea motricității fine, în special la băieți, sugerăm următoarele:

- Învățați băieții să coase sau să confecționeze diverse obiecte din mărgelile, pentru a-și dezvolta motricitatea fină, care este mai redusă decît la fete (6/7ani).

“Învățătura trebuie să fie activitatea de bază a copiilor.” Pentru facilitarea unei stimulări corticale echilibrate la copii, recomandăm următoarele:

- Ajutați copiii să realizeze un echilibru între activitățile de studiu, sedentare și cele active, sportive, pentru a permite o stimulare și o dezvoltare cerebrală optime. Implicați în egală măsură fetele și băieții în activități și cluburi sportive (6/14 ani).

“Bătaia este ruptă din Rai.”

- Țineți minte! Disciplina și disciplinarea sînt diferite de pedeapsă.

Agresivitatea fizică sau verbală descurajează copiii și afectează atașamentul emoțional față de părinți și alți adulți (percepuți ca un pericol). În locul pedepsei pentru corectarea unui comportament, copiii au nevoie să învețe care sînt comportamentele permise și care nu și de ce. Disciplina trebuie să-l ajute pe copil să-și dezvolte abilitățile de autocontrol și de autoreglaj comportamental. Cea mai indicată strategie este să recompensați comportamentele dezirabile și să le ignorați pe cele nedorite. Nu uitați că agresivitatea dvs.va determina apariția la copil a manifestărilor agresive.

“Copiii sînt iresponsabili.”

- Învățați copiii să-și dezvolte responsabilitatea prin oferirea de sarcini spre realizare. Asigurați-vă însă că: copilul înțelege sarcina, acceptă să o realizeze, are abilitatea de a se motiva suficient încît să o facă și/sau îl motivați dvs. în mod constant.

“Copiii încalcă întotdeauna regulile.”

- Formulați așteptările dvs. clar, pe înțelesul copiilor (exprimați în termeni comportamentali și accesibili ceea ce doriți să facă copilul).
- Obișnuiți copiii cu sesizarea diferenței între regulile negociabile și cele nenegociabile.
- Implicați copiii cît mai mult în stabilirea regulilor negociabile și a celor nenegociabile.
- Expuneți regulile cu claritate (ajutați copiii să înțeleagă regulile, importanța lor, condițiile în care ele se aplică, consecințele nerespectării lor).
- Asigurați-vă că nu impuneți prea multe reguli (Este necesară această regulă? Protejează sănătatea, siguranța copilului sau a altora?).

“Copiii nu au nici un motiv să se comporte ‘urît’.

Din păcate, frecvent, părinții, educatorii și profesorii nu înțeleg motivele pentru care un copil se comportă contrar așteptărilor. De cele mai dese ori însă, copilul dorește mai multă atenție sau vrea să dețină puterea. Alteori, el dorește să se răzbune etc. În acest caz:

- Faceți distincția între copil și comportamentul neadecvat al acestuia. Trebuie dezaprobat comportamentul neadecvat și nu copilul. Folosiți, cu precădere, expresii de genul: “Te rog, strînge-ți hainele și pune-le în dulap. Dacă stau aruncate peste tot, este greu să găsești la timp ce ai nevoie, dar și mai puțin spațiu disponibil în cameră!”, în loc de: “Ce copil dezordonat și obraznic ești! Ai lucrurile împrăștiate peste tot! Strînge-le odată!”

“Dacă vorbesc despre sexualitate cu copiii mei, acest lucru i-ar putea tenta să-și înceapă viața sexuală mai devreme.”

- Discutînd deschis cu copiii despre sexualitate, este mai puțin probabil să se implice în comportamente riscante, cum ar fi relațiile sexuale întîmplătoare, neprotejate sau nefolosirea metodelor contraceptive. Abordarea temei sexualității și educația sexuală oferă posibilitatea luării unei decizii informate și optime în legătură cu propriul comportament sexual.

“E sarcina școlii și a mass-media să facă educație sexuală copilului meu, nu a mea. Acestea sînt mai competente decît mine să ofere informații despre sexualitate.” (convingere împărtășită de unii părinți)

- Analizați cantitatea și calitatea informațiilor despre sexualitate și comportamentul sexual pe care le dețineți.

- Completați aceste informații cu altele noi prin contactarea surselor avizate (medici ginecologi, centre de planning familial etc.).
- Fiți sinceri și direcți atunci când răspundeți la întrebările copilului legate de sexualitate; dacă nu sunteți siguri de corectitudinea răspunsului, lăsați-vă timp pentru a vă informa și reluați ulterior discuția.
- Discutați cu copiii pentru a afla ce cunoștințe au despre sexualitate și comportamentul sexual. Acest lucru vă va oferi oportunitatea de a corecta orice informație greșită și, în același timp, un punct de referință de la care să porniți în furnizarea de noi informații.

“Cu băieții este suficient să vorbești despre sex protejat și prezervativ.”

- În discuțiile cu copiii despre sexualitate, subliniați importanța laturii emoționale a acesteia. Adolescenții au nevoie să știe că sexul nu implică doar aspectele biologice sau „tehnice”, precum folosirea prezervativului, ci, mai ales, afecțiune, respect pentru partener/ă, grijă și responsabilitate, esențiale pentru o viață sexuală împlinită.

“Este jenant să vorbești despre sexualitate.”

- Vorbiți deschis atunci când abordați tematica sexualității. Nu folosiți un limbaj mult prea „codificat”, pentru a facilita deschiderea copiilor și pentru a nu le crea senzația că este rușinos să se folosească anumii termeni atunci când se vorbește despre sexualitate. În cultura noastră, este larg răspândită convingerea conform căreia nu este bine să se discute despre sexualitate, iar acest tabu se repecutează grav asupra copiilor, viitori adulți, care cresc cu aceeași convingere, dar absolut neinformați sau chiar dezinformați (ceea ce e, uneori, mai grav).

„Dacă îmi voi exprima deschis opiniile și valorile despre sexualitate, copiii mei se vor îndepărta de mine.”

- Analizați-vă atitudinile legate de sexualitate și relațiile de cuplu. Ajuțați-vă copiii să conștientizeze consecințele pozitive și negative ale diverselor opțiuni și comportamente în domeniu. Arătați-le că aveți încredere în deciziile lor. Demonstrați-le că doar ei sînt responsabili de consecințele deciziilor luate.

Pe lângă aceste convingeri cu efecte negative, părinții și alți adulți din anturajul copiilor demonstrează și o serie de comportamente-tip, generate și susținute socio-cultural, care, de asemenea, prezintă bariere în dezvoltarea copiilor. De multe ori, conduitele respective sînt preluate din familia de origine și/sau construite socialmente, ele se bazează pe convingeri defectuoase, dar împărtășite de mai mulți membri ai unei societăți. Prezentăm în

continuare cele mai răspândite modele comportamentale, pe care le-am generalizat în câteva grupuri-tip:

Cluster de comportamente: *reacții neadequate (indiferență sau reproș) la performanțele copiilor*

Sugestii:

- manifestați-vă satisfacția și bucuria față de activitățile realizate corespunzător de către copii (6/7 ani);
- oferiți în mod constant feedback fetelor în legătură cu performanțele lor școlare (6/10 ani);
- oferiți în mod constant feedback băieților despre comportamentele lor, în special cele pozitive (6/10 ani).

Cluster de comportamente: *nu se investește timp suficient în stimularea autoevaluării pozitive a copiilor*

Sugestii:

- încercați să faceți fotografii sau să înregistrați prin alte mijloace momentele în care copilul este eficient și realizează cu succes o sarcină. Apoi, cît mai repede posibil de la evenimentul înregistrat, admirați împreună imaginile. Aceste acțiuni ajută copiii, în special fetele, să se simtă valorizați și bine în legătură cu ceea ce fac (6/7 ani);
- povestiți fetelor sau arătați-le imagini despre fete/femei „de succes” în diverse domenii de activitate, în special în cele considerate tradițional specific masculine (6/10 ani);
- încurajați copilul să-și personalizeze camera și locurile unde își depozitează lucrurile, astfel încît să-și dezvolte sentimentul de identitate și cel de atașament față de mediul propriu (6/7 ani).

Cluster de comportamente: *nu se investește în organizarea unui mediu stimulativ pentru dezvoltarea abilităților matematice ale fetelor și a celor verbale ale băieților*

Sugestii:

- amenajați și decorați, împreună cu fata, camera acesteia (sau spațiul de la gradiniță/standul informativ de la școală) cu figuri geometrice, numere, astfel încît ea să se familiarizeze cu elementele matematice și cu utilizarea lor;
- țineți cărți pe rafturi și în alte locuri din casă (pe etajera din sala de clasă etc.), astfel încît băieții, care nu se simt confortabil cu cititul, să se obișnuiască cu acest stimul și cu omniprezența cărților (6/7 ani).

Cluster de comportament: *deseori, într-un cerc mai mare de copii, băieții preiau inițiativa, planifică și creează structuri și reguli proprii*

Sugestii:

- permiteți băieților să emită reguli negociabile care vor fi apoi discutate. Implicați-i în jocuri care să le permită exercitarea acestei abilități.

Cluster de comportament: *fetele se conformează structurilor și regulilor stabilite de adulți și/sau băieți*
Sugestii:

- dezvoltați abilitatea fetelor de a crea structuri. Implicați-le cât mai mult în sarcini decizionale, de alegere, în stabilirea limitelor propriului comportament etc. (“Dorești să luăm masa înainte de a plimba câinele sau după?”, „Ai vrea să conduci grupul azi sau mâine?”).

Cluster de comportament: *reacții neadecvate ale părinților la ceea ce le împărtășesc copiii în legătură cu experiențele lor în plan sexual*

Sugestii:

- croiți-vă timp și dedicați-l în totalitate copiilor atunci când dorec să discute pe tema sexualității;
- evitați să fiți critici, să judecați copilul, pentru a nu pierde încrederea pe care v-a acordat-o, pentru a nu-l dezamăgi și descuraja în a deschide astfel de discuții în viitor. Ascultați cu atenție și răbdare, încercați să-l înțelegeți, chiar dacă valorile și părerile copilului nu coincid cu ale dvs.;
- fiți fermi în legătură cu valorile de bază (să nu consume droguri, să nu aibă relații sexuale întâmplătoare), în timp ce în legătură cu subiecte mai puțin “cruciale” (un stil vestimentar mai ciudat) e bine să fiți mai flexibili.

Cluster de comportament: *părinții evită, uneori, să abordeze tema sexualității, aceasta fiind în casa lor un subiect tabu. La fel procedează și educatorii, și profesorii*

Sugestii:

- analizați-vă atitudinile și „confortul” personal în legătură cu discuțiile pe tema sexualității;
- recunoașteți dacă nu vă simțiți confortabil să discutați cu copiii pe această temă (le puteți spune: “Mi-e destul de greu să vorbesc cu tine despre sex, deoarece părinții mei nu au vorbit niciodată cu mine despre asta.”); orientați-vă copiii spre specialiști;
- oferiți-le copiilor cărți de specialitate pe această temă. (Atenție! Nu toate cărțile pe această temă sînt de specialitate. Cereți recomandări bibliografice de la persoane avizate în domeniu.)

Cluster de comportament: *tatăl nu se implică sau se implică extrem de puțin în educația sexuală a copiilor*

Sugestii:

- oferiți-vă ca model băieților! Comportamentul sexual este, în primul rînd, respect și afecțiune pentru partener!;
- modelați interacțiunile bărbat/femeie ale fiicei dumneavoastră. Ca tată, îi oferiți experiențe de relaționare cu celălalt gen. Atunci cînd nu vă

implicați în viața familiei, fetei îi vor lipsi primele lecții și exemple despre ce înseamnă o relație echilibrată bărbat-femeie. Ca efect, ea nu se va simți confortabil să stea de vorbă cu băieți (mai târziu cu tineri) și va fi mai predispusă să se confrunte cu probleme în relaționarea cu bărbații.

EXPRESIVITATEA EMOȚIONALĂ ȘI DIFERENȚE DE GEN

Studiile recente în această problematică menționează că principala cauză a diferențelor la nivel emoțional apare în procesul de socializare.

Cele mai frecvente convingeri sociale se referă la emoționalitatea mai mare a femeilor, mai ales în exprimarea emoțiilor, la faptul că femeile trebuie să fie mai responsabile, mai atente la nevoile celorlalți, mai loiale, mai protective, mai grijulii etc., în timp ce bărbații trebuie să fie competitivi, mai dominanți, să dețină controlul, să fie chiar agresivi. Totodată, bărbații sînt îndreptățiți să manifeste comportamente generate de furie, în timp ce femeile nu (și sînt chiar penalizate social cînd o fac) etc. Regulile sociale ghidează exprimarea emoțiilor, normează momentul și modul în care anumite emoții trebuie sau nu exprimate (Averill, 1982; Brady & Hall, 2000, apud Hutson-Comeaux, S. L., 2002). Studiile de gen (e.g. Cantor & Nathanson, 1997, apud Oliver & Green, 2001) scot în evidență faptul că socializarea diferită a celor două genuri se produce și prin media, în special prin programele și materialele dedicate copiilor. Băieții preferă mai mult programele și cărțile cu conținut violent, încă de la 3-5 ani, în timp ce fetele – materialele cu teme romantice.

O cauză foarte importantă a diferențelor emoționale de gen este și educația oferită de părinți și interacțiunile diferite cu cele două sexe. De exemplu, părinții vorbesc mai mult despre emoții cu fetele lor de vîrstă preșcolară. În plus, discută mai elaborat și mai frecvent despre tristețe cu fetele și despre furie cu băieții. Aceleași studii arată că nu există diferențe în discuțiile despre bucurie. Acest lucru corespunde cu credințele generale (stereotipurile) conform cărora emoțiile individuale (supărare, frică etc.) sînt specifice unui anumit gen: tristețea și frica sînt văzute ca fiind caracteristice femeilor, iar furia ca fiind caracteristică bărbaților (e.g. Kelly & Hutson-Comeaux, 1999, apud Hutson-Comeaux, 2002). Mamele băieților acceptă mai ușor comentarii despre furie și răzbunare de la copiii lor decît mamele cu fiice (în conformitate cu convingerea: „Așa sînt băieții, mai bătăuși.”); fetele, în schimb, sînt încurajate să se concentreze mai mult pe moduri de reparare a relațiilor (conform convingerii „Fetele trebuie să se poarte frumos, nu să se bată sau să se certe.”).

Deosebirile emoționale prezentate implică avan-

taje și dezavantaje diferite pentru fete și pentru băieți, pentru starea lor subiectivă de bine și felul în care interacționează cu cei din jur. Cercetările evidențiază că expresivitatea emoțională este legată în mod direct de predispoziția pentru diferite boli. Astfel, bărbații sînt mai vulnerabili pentru bolile cardiovasculare și susceptibili să dezvolte o adicție (alcool, tutun, ca mecanisme de a face față unor perioade critice de stres). Femeile sînt mai predispuse să dezvolte boli de natură oncologică. Totodată, descrierile socio-culturale de gen, care permit o expresivitate emoțională maximă la femei, se asociază cu o frecvență crescută a tulburărilor afective, depressive, anxioase și de natură psihiatrică la femei (Watkins & Whalez, 2000, apud Lorber, 1997).

Unele convingeri împărtășite de adulți împiedică expresivitatea emoțională a copiilor și periclitează dezvoltarea lor emoțională. Dintre acestea, cele mai răspîndite prejudecăți și stereotipuri sînt următoarele:

“Băieții nu trebuie să plîngă niciodată.”, “Doar fetițele sînt slabe și plîng.” Pentru optimizarea dezvoltării unei vieți emoționale echilibrate este recomandabil:

- să nu criticați sau să pedepsiți băiatul dacă plînge. Emoțiile copilului nu trebuie invalidate. Explicați că această reacție este normală, oferindu-i suport în rezolvarea problemei;
- să încurajați manifestările de putere ale fetițelor, atît în plan fizic, cît și psihologic, oferindu-i recompense verbale și explicandu-i de ce este important să fie puternică.

Totodată, există diverse modele comportamentale la care acced adulții, prin tradiție, și care împiedică dezvoltarea emoțională a copiilor. Dintre acestea, cele mai răspîndite sînt următoarele:

Cluster de comportamente: *dezaprobarea anumi-
tor emoții ale copiilor (de exemplu, dacă băiatul plînge,
dacă fetița exprimă nonverbal emoția negativă)*

Sugestii:

- încurajați și învățați copiii să-și exprime emoțiile într-un mod personal și fără consecințe negative asupra celorlalți, întrucît fiecare copil are un mod propriu de a-și exprima emoțiile;
- analizați-vă propriul mod de a exprima emoțiile: ca părinte sau ca educator/profesor, aveți un rol mare în formarea abilităților de comunicare emoțională ale copiilor.

Cluster de comportamente: *întărirea (sau recom-
pensarea) exprimării emoționale tradițional specifice
unui sau altui gen și penalizarea sau descurajarea
abaterii de la regulile exprimării acestora*

Sugestii:

- prezentați explicit comportamentele negative (agresivitate, furie, plîns nejustificat) și specificați că acestea sînt astfel indiferent de situație sau de genul celor care le manifestă;

- nu uitați să oferiți alternative de comportament sau de exprimare a emoțiilor negative, în situații specifice.

Alte contexte sociale și fizice care compromit dezvoltarea emoțională a copiilor:

- *Materiale școlare și programe de educație pentru copii ce ilustrează și promovează stereotipuri tradiționale de gen*

Sugestii:

- încercați să oferiți copilului stimuli cît mai diferiți, jucării variate, stimulați-l să se implice în activități noi și, pe cît posibil, cu specific tradițional pentru genul opus;
- explicați-i că orice lucru este interesant și folositor.
- selectați filme, cărți și programe care să ilustreze cît mai puțin comportamente tradiționale specifice extreme.
- *Copiii sînt supuși presiunii prietenilor în dezvoltarea comportamentelor și folosirea materialelor specifice în mod tradițional genului lor. De asemenea, copiii sînt penalizați/descurajați dacă se abat de la aceste stereotipuri de gen*

Sugestii:

- ca părinte, nu izolați copilul doar pentru că prietenii săi sînt prea agresivi sau preferă jocuri violente. Stabiliți un program pentru timpul liber care să includă și jocul cu prietenii, dar și alte activități;
- ca părinte și educator/profesor, mențineți deza-
probarea față de comportamentele nepotrivite, indiferent de context. Încercați să comunicați cu părinții prietenilor copiilor la acest subiect.

DIFERENȚE DE GEN ÎN COMPORTAMENTELE SOCIALE

Cercetările evidențiază faptul că prezența unei cantități de estrogen mult mai mare la fete decît la băieți explică numărul redus de comportamente agresive și competitive la acestea. De asemenea, cantitatea crescută de estrogen este responsabilă de încrederea scăzută și de lipsa autoasertivității de care dau dovadă fetele. Prezența comportamentelor agresive, competitive, a autoîncrederii și a autoasertivității în contextul social este favorizată de un nivel crescut de testosteron. Acest hormon este secretat în cantități mari la bărbați, și ca urmare, comportamentele enumerate sînt întîlnite cu mare frecvență la băieți în cadrul interacțiunilor sociale. De asemenea, la bărbați, amigdala, formațiune din sistemul nervos central, este mai bine dezvoltată și secretă o serie de hormoni care predispun la răspunsuri vegetative accentuate și la manifestări agresive în situații conflictuale (Gurian, 2001). Emisferile cerebrale sînt dezvoltate diferențiat la fete și la băieți. Emisfera stîngă

este mai bine dezvoltată la fete și asigură o performanță superioară în sarcinile verbale. Ca urmare, fetele prezintă în contextul interacțiunilor sociale abilități de ascultare mai bine dezvoltate decât ale băieților (Gurian, 2001). Aceste diferențe biologice predispun spre un anumit tip de comportament social. Dar, alături de ele, există și alți factori care determină diferențe între fete și băieți în interacțiunile sociale. Caracteristica definitorie a interacțiunilor sociale în perioada cuprinsă între preșcolaritate și pubertate este faptul că predomină **jocul și gruparea în funcție de gen**. Fetele se joacă și caută compania fetelor, băieții se joacă și caută compania băieților (Jacklin, 1989, Maccoby, 1987, 1988, 1990, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Copiii se asociază preferențial cu copiii de același gen încă înainte de vârsta la care pot identifica și numi sexul copiilor cu care se asociază (Maccoby 1990, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Asocierea preferențială a fetelor cu fete și a băieților cu băieții are mai multe explicații:

1. Cercetările arată că preferința pentru același gen se manifestă foarte timpuriu. Încă înainte de 6 luni, copiii reacționează diferit la figurile umane de bărbat/femeie. Aceste predispoziții generează o influență cognitivă în favoarea aceluiași gen înainte ca identificarea și recunoașterea sexului să fie prezente (Fagan & Shepherd, 1981, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993).
2. O altă explicație este din perspectiva **intereselor comune**. Oamenii care împărtășesc aceleași interese sînt o companie mult mai plăcută. Fiecare fată sau băiat dezvoltă interese în funcție de tratamentul parental, inclusiv de jucăriile primite. În funcție de jucăria cu care se joacă, în jurul copilului se vor grupa fie fete, fie băieți (Eisenberg, Tryron & Cameron, 1984, Wynn & Fletcher, 1987, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993).
3. A treia explicație este din perspectiva **grupului de prieteni**, a celorlalți copii. Adesea, prietenii reacționează negativ la posibilele conotații sexuale ale relațiilor cu sexul opus (Thorne, 1986, Hoyenga & Hoyenga, 1993). În general, copiii tind să întărească comportamentul sexual tipic al altui copil și să-l pedepsească pe cel atipic (Fagot, 1985, Lamb & Roopmarine, 1989, Hoyenga & Hoyenga, 1993).
4. O nouă explicație este din perspectiva **stilului de joacă**. În joc, băieții sînt mai agresivi, mai competitivi și mai dominanți decât fetele (Maccoby 1990, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). În cazul băieților, există o probabilitate mai mare să apeleze la agresivitate, atît fizică (ex., bătăi), cît și verbală (ex., folosirea de porecle sau vorbe urîte), mai ales în interacțiunea cu alți băieți (Maccoby, 1998, apud Strough, 2000). De asemenea, băieții

preferă jocul în grupuri mai mari, iar fetele – în diade, care le orientează spre teme domestice de joc (“de-a mama și de-a tata”, “la cumpărături” etc.). Stilul de joacă al fetelor este mai sedentar, orientat spre protecție și îngrijire, în timp ce stilul de joacă al băieților este mai dinamic. Băieții sînt mai dispuși să se joace afară, în locuri publice, departe de adulți. La rîndul lui, stilul de joacă diferit al fetelor de cel al băieților este condiționat biologic de cantitatea și tipul de hormoni secretați (estrogen/testosteron/serotonină).

5. O altă caracteristică a interacțiunilor sociale la nivelul căreia fetele și băieții diferă este **competitivitatea/cooperativitatea**. Cercetările arată că femeile au o atitudine mult mai pozitivă față de cooperare decât bărbații, în timp ce bărbații au o atitudine mult mai pozitivă față de competiție decât femeile (Ahlgren, 1983, Boehnke & al., 1989, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). De regulă, băieții se implică în jocuri de tip competitiv. Chiar și în situațiile în care fetele și băieții joacă același joc, băieții intră în competiție cu ceilalți, în timp ce fetele formează grupuri de cooperare (Parker, 1984, Hughes, 1988, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Această preferință nu este întâmplătoare. Cercetările arată că femeile și bărbații prezintă un răspuns fiziologic diferit în situații de competitivitate, bărbații avînd un nivel ridicat de adrenalină, care corelează pozitiv cu nivelul performanței.

Interacțiunile sociale au un impact diferit asupra fetelor și băieților, din perspectiva **comparațiilor sociale** pe care aceștia le realizează. Cercetările evidențiază faptul că fetele fac mult mai frecvent afirmații autocritice și valorizează performanțele și abilitățile celorlalți decât băieții. De asemenea, ele tind să atribuie propriul insucces lipsei de abilități personale, atribuire rar întîlnită la băieți (Ryckman & Peckham, 1987, Frey & Ruble, 1985, 1987, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Prin urmare, fetele realizează atribuiri interne, și deseori globale, pentru evenimentele negative generale și personale. Această lipsă a încrederii personale conduce la așteptări diferite legate de succes sau eșec. Chiar și în sarcinile pentru care nu există experiență personală anterioară, expectanțele de succes ale băieților sînt mult mai ridicate decât cele ale fetelor (Veroff, 1989, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Această diferențiere are implicații extinse, la nivelul performanței în diverse domenii de activitate.

Adulții se raportează diferit la performanțele fetelor și cele ale băieților și favorizează apariția și menținerea stilului atribuțional diferit. Adulții critică fetele mai mult decât băieții pentru diferite eșecuri, atribuindu-le mai mult lipsei de competențe sau/și lipsei de înțelegere a

sarcinilor, în timp ce pe băieți îi critică mai puțin, iar atunci când o fac, le atribuie greșelile mai mult unor factori specifici, situaționali (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Lewis, 1992, apud Ferguson, 2000). Acest lucru este extrem de important pentru dezvoltarea ulterioară a individului. Lewis (1992, apud Ferguson, 2000) arată în ce mod aceste procese promovează apariția unui stil de atribuire interne („Eu sînt de vină.”) și globale („Întotdeauna greșesc, nu pot face nimic bine.”) pentru eșec la fete, stil care crește riscul resimțirii altor emoții negative (rușinea, vinovăția, tristețea), dăunătoare pentru imaginea și stima de sine a copilului. Adulții oferă băieților un feedback specific, într-o situație specifică (ex., “Exercițiul este corect făcut în prima parte, însă apare o greșeală în rîndul al doilea.”, în loc de “Exercițiul este greșit.” – feedback nespecific), în timp ce fetelor li se oferă un feedback general (“E foarte bine.”), care nu le ajută să-și identifice comportamentul care trebuie schimbat sau îmbunătățit.

Rolul părinților, dar și al profesorilor este să-și monitorizeze modul în care oferă feedback fetelor și băieților și să-și adapteze comunicarea în așa fel încît să-i ajute să-și dezvolte performanțele și abilitățile. Acest lucru poate fi realizat prin oferirea unui feedback specific, adecvat sarcinii, cu punctarea clară a ceea ce are copilul de modificat sau de îmbunătățit.

Prezentăm cîteva dintre cele mai frecvente convingeri cu efecte negative (prejudecăți și stereotipuri) ale adulților legate de comportamentul social al copiilor și seturi de comportamente-tip:

“Există jucării pentru fete și jucării pentru băieți.”

Recomandări:

- ca părinte, cumpărați jucării nonspecifice în mod tradițional genului căruia îi aparține copilul și asistați-l în explorarea și descoperirea lor. Fiecare tip de jucărie dezvoltă o altă abilitate cognitivă, oferindu-i copilului oportunitatea de dezvoltare;
- ca educator, încurajați copiii să se joace și cu alte jucării decît cele specifice genului lor, organizați jocuri de rol în care cele două genuri să execute sarcini nespecifice din punctul de vedere al apartenenței de gen.

“Fetele nu trebuie să se joace cu băieții, pentru că băieții sînt obraznici.”

Recomandări:

- facilitați alcătuirea de grupuri de joc mixte din punctul de vedere al genului. În același timp, supravegheați grupul și interveniți atunci când fetele sînt mai puțin implicate în joc din cauza băieților care domină.

Cluster de comportamente: *unii părinți le cumpără fetelor jucării pentru teme de joacă din mediul domestic, ceea ce le limitează dezvoltarea prin explorarea unui set*

reduc de activități și prin construirea unui set de percepții reduse asupra propriilor competențe, formîndu-le și menținîndu-le, astfel, stereotipul conform căruia principala competență a femeii este cea de gospodină a casei

Sugestii:

- implicați fetele în jocuri care dezvoltă nu numai abilitățile verbale (jocul cu păpușile), ci și abilitățile cognitive și motorii, oferindu-le oportunitatea de a se simți competente în cît mai multe domenii de activitate.

Cluster de comportamente: *unii părinți/educatori/profesori facilitează gruparea copiilor în funcție de gen, ceea ce are drept consecințe întărirea unor comportamente tradiționale de gen*

Sugestie:

- explorați împreună cu fetele și băieții diferite tipuri de activități, care să le faciliteze implicarea în activități ce nu se limitează la cele de gen tradiționale.

Cluster de comportamente: *unii părinți facilitează și întăresc jocul specific în mod tradițional unui anumit gen*

Sugestie:

- inițiați jocuri noi pentru ambele genuri și implicați fetele și băieții deopotrivă.

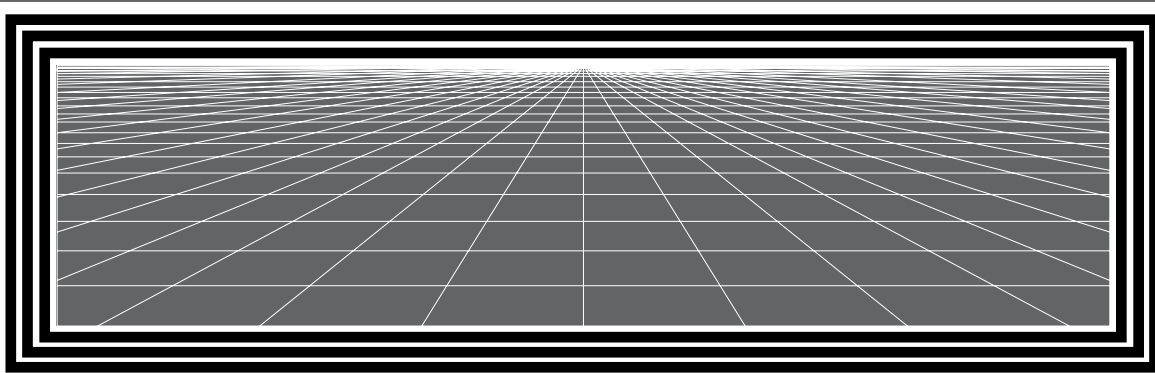
Cluster de comportamente: *școala nu promovează constituirea grupurilor mixte de joc*

Sugestie:

- stimulați gruparea băieților în diade și a fetelor în grupuri mai largi.

Perspectiva asupra diferențelor de gen și impactul moștenirii tradiționale cu privire la educația copiilor și identitatea de gen propusă în partea aplicativă a articolului constă în faptul că acestea sînt prezentate în termeni de **avantaje și dezavantaje pentru băieți și pentru fete**. Abordăm problema diferențelor de gen și a culturii astfel pentru că, actualmente, tot mai mulți copii sînt lipsiți de anumite oportunități de dezvoltare. Considerăm că atît părinții, cît și ceilalți subiecți implicați în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica diferențelor de gen și să cunoască necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe, precum și efectele benefice, dar și consecințele nefaste ale preluării și perpetuării unor modele de comportament, convingeri și prejudecăți determinate de mediul socio-cultural.

Vă îndemn cu entuziasm să încercați acest demers de integrare a problematicii diferențelor de gen în procesul de educare și creștere a copiilor, deoarece asigură un spațiu optim de dezvoltare a acestora și ne menține ancorati în realitatea noastră, conștienți de binele și răul culturii în care am crescut noi și în care ne creștem și copiii.



DOCENDO DISCIMUS



Viorica OLEINIC

Liceul Teoretic Mihai Eminescu, mun. Chișinău

„Nihil novi sub sole.” (?)

Dintre cele mai greu de atins deziderate, în cadrul procesului didactic, îmi pare a fi motivarea elevilor. Pentru că motivația e un fenomen mai mult de ordin intrinsec, pentru că ține de eul fiecăruia, pentru că este individuală, pentru că nu e măsurabilă. Și totuși ea stă la baza rezultatelor pe care le obținem. Altfel spus, motivația, prin prezența sau absența sa, determină finalitatea. Importanța factorului motivațional este recunoscută de către managerii din diferite ramuri de activitate. De aceea, una dintre cele patru funcții de bază ale managementului, alături de cea de conducere, de planificare și de control, este *funcția de motivare*. Managementul, deși e o știință relativ nouă, operează încă de la începutul secolului al XX-lea cu teorii care au ca obiect de cercetare motivarea: teoria ierarhiei valorilor a lui A. Maslow, teoria E.R.D. (nevoi existențiale, nevoi relaționale și nevoi de împlinire sau de dezvoltare) a lui Alderfer, teoria achiziției succesului a lui Mc. Clelland și Atkinson, teoria X și Y a lui Mc.Gregor. Diferite sau asemănătoare după conținut, teoriile motivaționale vin să confirme același lucru: există o multitudine de stimuli ce determină o persoană să aleagă un anumit tip de comportament, există o sumedenie de factori ce explică succesul sau o slabă performanță.

Teoria ierarhiei valorilor, numită și teoria ierarhiei

Școala văzută din perspectiva piramidei lui Maslow

nevoilor umane, elaborată de Abraham Maslow (1908-1970, psiholog umanist american) este una dintre cele mai cunoscute. Acest lucru se datorează faptului că savantul s-a oprit cu cercetarea asupra indivizilor pe care îi cataloga drept complet “funcționali”, cu personalitate “sănătoasă”. De aceea, teoria lui A. Maslow este, din punctul de vedere al valabilității, general-umană, având o largă arie de aplicabilitate. Învățământului modern nu-i sînt străine cercetările din domeniul managementului, una dintre noile orientări fiind managementul în pedagogie. Tocmai de aceea un domeniu la care putem raporta conținutul teoriei lui Maslow este „universul școlar”. În același timp, aplicarea oricărei teorii nu se face doar pentru a-i proba funcționalitatea, ci pentru ca, pornind de la premisa funcționalității acesteia, să se ajungă la performanțele dorite. În concluzie, urmărind nivelurile sau ierarhia necesităților umane pe care le elucidează psihologul american, ne putem edifica în privința așteptărilor pe care le au elevii sau părinții de la instituția numită *școală*, putem ști/intui ce le-ar aduce satisfacție morală și deci cum să-i motivăm, în sens larg.

Maslow ierarhizează nevoile umane, structurîndu-le grafic în forma unei piramide (de aceea, teoria mai e numită *piramida trebuințelor*). La baza acesteia ilustrul psiholog plasează *nevoile fiziologice* (hrană, îmbrăcăminte etc.), care sînt nevoi primare, generate de factorii care determină existența. În contextul școlii secolului al XXI-lea, aceasta ar însemna, înainte de toate, curățenie pe întreg teritoriul instituției de învățămînt, curte îngrijită și frumos amenajată, o bibliotecă bogată, săli de clasă bine iluminate, mobilier util și confortabil, săli de sport și de computere, săli de activități înzestrate cu echipamentul necesar, cantină spațioasă, vece moderne, care corespund tuturor normelor sanitare, aerisire, căldură etc. Urmînd această ordine de idei, trebuie să recunoaștem că unul dintre criteriile conform căruia părinții aleg instituția de învățămînt pentru copiii lor este

aspectul exterior. De aceea, factorii aspectuali nu sînt deloc de neglijat, necorespunderea realității cu așteptările părinților și ale elevilor duce la frustrări, știrbește din imaginea instituției, taie chiar pofta de a mai veni la școală, într-un cuvînt, **demotivează**.

Pe a doua treaptă a piramidei Maslow situează *nevoile de securitate și de siguranță*, care devin importante în motivarea individului numai după ce nevoile primare au fost satisfăcute la un nivel acceptat de fiecare, ca fiind suficient. Vorbind despre școală, s-ar cere să specificăm că dezideratul primordial al elevilor sînt totuși studiile. Cu toate acestea, deși mulți dintre ei „închid ochii” la neajunsuri, punînd accent pe calitatea studiilor, instituția pierde din prestigiu, își pătează imaginea. E dureros să auzi: „Da, știu că acolo se face carte, dar cum arată!...”. Nevoia de securitate, pe care școala este obligată să o satisfacă, presupune siguranța pentru aflarea în incinta instituției, existența unui serviciu de pază, a unui ușier, o curte îngărdită (care ar elimina și pericolul cîinilor vagabonzi) și, nu în ultimul rînd, laboratoare, săli pentru orele de educație tehnologică care ar asigura igiena și securitatea și o bună desfășurare a procesului instructiv.

Nevoile sociale, plasate la nivelul trei, cuprind nevoia de prietenie, de afiliere și de satisfacere a relațiilor interumane, adică nevoia de a fi împreună cu alții, de a aparține unui grup sau unei categorii sociale, de a fi acceptat de alții. Aici ne apropiem de esența a ceea ce Paul Clarke numește „școală-comunitate de învățare”. La școală aceste nevoi se transformă în dorința copiilor de a contacta cu semenii lor, de a comunica cu tineri ce împărtășesc aceleași interese, împreună cu care formează o generație. În legătură cu acest aspect, Paul Clarke menționează: „Cînd oamenii observă că propriile lor acțiuni au putere și propria lor voce este auzită în cadrul unui grup [...], cînd construiesc comunități ca răspuns la diferite cerințe, [...], cînd favorizează democrația și încurajează pluralismul, atunci școlile lor vor fi cu adevărat școli ale învățării”. Satisfacerea necesităților sociale se vedește și în bucuria elevilor de a veni în fiecare zi la școală, în entuziasmul de a reîncepe activitatea după absențe îndelungate, după vacanțe. De aceea, integrarea unui copil în anturajul școlar, formarea unui colectiv unit sînt prerogativa dirigintelui și au un impact decisiv asupra motivării elevului de a veni cu plăcere la școală. Satisfacerea necesităților sociale e apanajul școlii. Prin urmare, această instituție are menirea de a facilita integrarea copiilor în societate și, totodată, de a educa un cetățean cu o conștiință națională sănătoasă.

Nevoile de stimă, de recunoaștere a eului derivă din cele sociale și se referă la necesitatea fiecărui individ de a fi respectat de ceilalți, de a i se recunoaște meritele și realizările. Raportînd această cerință la elevi, trebuie să înțelegem că absolut toți simt necesitatea recunoașterii și a respectului din partea colegilor și, poate chiar mai



mult, a profesorului. Dar trebuie și să declarăm deschis că noi, profesorii, îi respectăm „cu ușurință” pe elevii care ne răsplătesc munca prin rezultate frumoase, adică pe elevii buni. Deseori avem tendința „profesională” de a ne crea o părere despre un elev judecînd după rezultatele acestuia la învățătură. Just, pe de o parte, dar nu suficient de just, pe de alta. E momentul să se conecteze „omul” din noi, „părintele”, care îl va privi pe copil și din altă perspectivă. E de datoria dirigintelui, apoi și a întregului corp didactic, să găsească, pentru fiecare elev în parte, laturile pozitive ale firii acestuia, calitățile pe care, cu siguranță, le are. Ca rezultat, avem de cîștigat cu toții: părinții – fiind satisfăcuți de atitudinea dascălilor, profesorii – fiind orientați spre comunicare pozitivă, fie chiar cu elevii mai dificili, și, nu în ultimul rînd, elevii – fiind motivați prin respectul pe care îl culeg. Astfel, autoaprecierea elevului va crește prin stima de sine prin alții, dar și prin stima de sine prin sine.

Nivelul superior al piramidei lui Maslow începe cu *nevoia de cunoaștere* și continuă prin *trebuințele estetice și de autoactualizare*. Alte surse vorbesc despre aceste trei feluri de valori ca despre una singură, numind-o *nevoia de dezvoltare*. În unanimitate însă se declară acest nivel ca fiind superior. E înălțimea pe care nu toți indivizii umani o ating și spre care nu toți tind. Mulți sînt împliniți doar prin satisfacerea nevoilor primare, elucidate anterior. Ele stau la baza existenței umane. Mai mult decît atît, nivelul superior poate fi atins doar după ce sînt satisfăcute necesitățile primare.

Acestea fiind spuse, mă întreb: „Oare ce este școala, dacă nu izvorul unde copiii își vor potoli setea de cunoștințe, de frumos, de perfecțiune?”. Elevii vin la școală pentru a învăța, a explora, a-și dezvolta simțul frumosului, a-și descoperi și valorifica talentele, într-o continuă tendință spre armonizarea sinelui cu sinele și cu lumea. Iată de ce este îndreptățită orientarea continuă a învățămîntului modern spre racordarea la noile cerințe pe care le revendică timpul în care trăim, realitatea. Urmînd acest deziderat, școala trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a face studii temeinice, profunde. Elevii și părinții vor selecta instituțiile, optînd pentru cele care au obținut performanțe. Acesta este, de fapt, principalul

criteriu în baza căruia va fi solicitată o instituție. Satisfăcând nevoia de învățare a elevului mediu, școala va deveni cu adevărat o *Alma mater* pentru elevii cu capacități deosebite. Noi, profesorii, îi vom motiva, antrenându-i în participarea la concursuri, olimpiade, alte activități extrașcolare. Astfel, procesul didactic va avea, îndreptățit, ca scop major dezvoltarea competențelor, în toată complexitatea lor.

Nimic nou, s-ar părea, dar, în același timp, actualizarea unor aspecte motivaționale, din perspectiva teoriei despre ierarhia nevoilor umane, a relevat adevăruri și valori perene, care merită, cred, a fi reamintite, perpetuate. Așadar, generalizând această debrifare a piramidei lui Maslow, raportată la universul școlar, obținem, de fapt, tabloul ideal a ceea ce ar trebui să fie (și cred că este) școala secolului al XXI-lea. În ordine descrescătoare rezumând, dar nu și prin scăderea importanței, conchidem că sînt motivați elevii într-o instituție unde se pune un mare accent pe ceea ce numim, din vechi timpuri, *a face carte*. Sînt motivați elevii în școlile unde li se oferă posibilitatea de autoactualizare, unde li se inoculează respectul față de sine și față de ceilalți, unde valorile umane stau în capul mesei, unde alături de omul doct, cult, este educat cetățeanul, gospodarul. Dar mai ales, sînt motivați elevii (și aceasta nu mai ține de teoria lui Maslow) ce au în față exemplul viu al profesorilor, care, în tot ceea ce fac, pun, înainte de toate, suflet.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare: școli și sisteme*, Ed. Arc, Ch., 2002.
2. Burlacu, N.; Cojocaru, V., *Management*, ASEM, Ch., 2000.



Valentin GUZMAN

Liceul Teoretic Ion Creangă, mun. Chișinău

Astăzi, nimeni nu mai pune la îndoială faptul că ameliorarea calității vieții școlare rezidă în așa-zisa *cultură a școlii*, iar sensurile conceptului, modul în care acesta este conștientizat și aplicat sînt deocamdată destul de confuze. O viziune simplistă asupra *culturii școlare* nu ne conduce prea departe. Nu fac acest lucru nici expresiile populare care descriu *cultura școlii* și *cultura*, în genere, ca pe „un mod de realizare a lucrurilor” sau „motivul mobil al unei turme de a păstra o direcție de deplasare” [1]. *Cultura* poate fi înțeleasă ca o modalitate specifică de organizare și de dezvoltare a existenței umane, exprimată prin produsul muncii materiale și spirituale, ca un sistem de norme și structuri sociale, de valori sociale stabilite în raport de atitudinea oamenilor față de natură, față de ceilalți și față de ei înșiși [2]. Rezultatele unor cercetări personale au permis să constatăm că acest concept a avut de parcurs o cale istorică întortocheată: lumea laică îl folosea pentru a denumi sofisticat o persoană „cultă”; antropologii desemnează prin el obiceiurile și ritualurile pe care societățile le-au dezvoltat de-a lungul istoriei;

Aspecte materializate ale culturii școlare: vestimentația elevului

managerii îl utilizează cu referire la climatul și practicile dezvoltate de organizații sau ca valoare menită să sublinieze credibilitatea organizației.

De menționat că, încă în anul 1952, Kroeber și Kluckhohn [3] au stabilit 164 de sensuri ale termenului *cultură*, majoritatea dintre ele stipulînd totalitatea de modele comportamentale social-transmisibile cu toate nuanțele acestora. Celelalte definiții, după părerea mea, sînt mai puțin relevante, fiind grupate în: 1) *definiții descriptive*; 2) *definiții istorice*; 3) *definiții normative*; 4) *definiții psihologice*; 5) *definiții structurale*; 6) *definiții genetice*. Kluckhohn ne mai pune la dispoziție și definiția de *tip structural*, unde nucleul principal îl constituie tradițiile derivate și selectate istoric, precum și valorile atașate acestora; sistemul cultural poate fi considerat un produs al acțiunii, dar și un factor ce condiționează elementele viitoarei acțiuni [4].

Așadar, dacă școala dorește să devanseze alte organizații, atunci părinții, pedagogii și administrațiile trebuie să ia atitudine față de tradițiile locale și căile proprii de dezvoltare, față de *parcursul dezvoltativ cultural*. Concepția despre școlile cu o cultură distinctivă nu este nouă. În 1932, Willard Waller scria: „Școlile au o cultură care, în definitiv, este doar a lor”. Părinții, profesorii, directorii și elevii sesizează ceva special în legătură cu școlile lor, ceva ce s-ar identifica cu „o putere”, dar foarte dificil de descris. De exemplu, termenii *climat* și *etos* sînt utilizați pentru a furniza argumente în această

direcție [5]. De aceea, considerăm că anume termenul *cultură organizațională* este cel mai indicat pentru a introduce certitudine în investigație.

De fapt, noțiunea de *cultură organizațională*, în sensul unor delimitări conceptuale, derivă din termenul antropologic *cultură*, ca ansamblu integrat de valori, credințe, norme și comportamente sociale ale indivizilor și ale grupurilor (modul de a gândi și de a fi), pe care se articulează o diversitate de manifestări particulare. Întrucât *cultura organizației* reprezintă o încercare de a pătrunde atmosfera, sensul, trăirile și caracterul unei instituții, voi aduce în atenție mai multe definiții ale acesteia, preluate de la E. Păun: 1) model al convingerilor și așteptărilor împărtășite de membrii unei organizații, norme care descriu comportamentul acestora (H. Schwartz, S. Davies); 2) simbolurile, ceremoniile și miturile care exprimă valorile și credințele de bază ale unei organizații și ale membrilor săi (W. Oachi); 3) ansamblu de filozofii, ideologii, valori, credințe, prezumpții, așteptări, atitudini și norme împărtășite de membrii organizației (D. Hellriegel); 4) convingerile împărtășite de managerii unei organizații (J. Lorsch); 5) tradițiile și convingerile unei organizații, prin care aceasta se distinge de altele și care îi asigură stabilitate (H. Mintzberg); 6) nivelurile cele mai profunde ale ideilor de bază și ale convingerilor adoptate de membrii organizațiilor (E. Schein); 7) set de valori aparținând organizației, care îi ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul și modalitățile de acțiune (R. Griffin) [6].

Aceste abordări și experiența managerială acumulată ne-a permis să formulăm propria definiție [7]. *Cultura organizațională* deci este o stare de existență prin care instituția școlară (organizație) se deosebește de altele similare prin modelele de activitate (acțiune) comune și împărtășite de membrii organizației (școli), conexiunile între ele în baza unor valori (acceptate și produse) amplificate și protejate de convingeri și de idei fundamentale (filozofii, ideologii, ipoteze), materializate în norme comportamentale, ținută profesională și strategii de realizare a sarcinii și a obiectivelor educaționale, exteriorizate simbolic prin maniere, limbă (limbaj, jargoane, sloganuri), ceremonii, tradiții, ritualuri, istorie și mituri, povești și povestiri, produs material și intelectual, ambient arhitectural și însemne distinctive. Prin urmare, școala, ca organizație, se definește ca având un spirit, un etos, un climat propriu. Dacă din punct de vedere fizic mai multe școli pot fi identice sau asemănătoare, atunci din perspectiva culturii organizaționale avem de-a face cu entități diferite. Fiecare școală își performează ritualuri, ceremonii, gesticulații particulare. Se nasc obiceiuri nescrise, care se transmit de la o generație la alta. Se observă modele comportamentale și la elevi, și la personalul didactic, impuse câteodată de cei care conduc sau recoltate natural în spațiul specific de formare.

Similar oricărui domeniu acțional și tranzacțional, se naște un spirit corporatist.

Așadar, elementele de bază ale culturii organizaționale sînt: *viziunea, misiunea, limba, valorile, credințele, normele și modelele comportamentale, presupuzițiile de bază, ritualurile, ceremoniile, tradițiile, istoria, povestirile, simbolurile, logoul vieții școlare* ș.a.

Pornind de la faptul că printre funcțiile *culturii organizaționale* se regăsesc și cele de fortificare a integrității colective, avînd în vedere conținutul lor simbolic, precum și necesitatea instituționalizării acesteia în unitatea școlară, se impune acțiunea de recrutare a tuturor actorilor „spectacolului” educațional (pedagogi, părinți și elevi) ca părți componente ale unui parteneriat, ca relație construită pe principii democratice, activ-participative.

Nu vom descrie aici modalitățile practice de implementare a tuturor elementelor *culturii organizaționale* în viața instituției preuniversitare, în cazul nostru, în Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău. Ne vom referi doar la aspecte ce țin de integritatea colectivă și, în special, la uniforma școlară a liceului nominalizat, pe care subsemnatul are onoarea să-l conducă mai bine de 16 ani.

În anul 1995, o delegație a liceului nostru a participat la jubileul de 75 de ani ai Liceului *Ion Creangă* din București. Pe lângă multe activități desfășurate în cadrul acestui eveniment, delegația noastră a fost copleșită și plăcut surprinsă de vestimentația elevilor de acolo. Toți, baietei și fete, erau îmbrăcați în sacouri roșu-închis, astfel încît Palatul Copiilor din București se colorase omogen în această nuanță, ceea ce imprimă evenimentului o ținută solemnă, deosebită. La întrebarea adresată gazdelor: „De ce roșu-închis?”, ni s-a răspuns cu mîndrie: „Păi, domnilor, elevii noștri sînt cireșele din amintirile scrise ale marelui humuleștean”. Răspunsul a fost atît de provocator, încît delegația noastră, identificînd semnificația filozofică a acestui element simbolic (culoarea uniformei), a decis ca elevii noștri să devină „frunzele” aceluiași copac cu cireșe, adică, la întoarcere, urma să se inițieze procedura de introducere a uniformei pentru crengienii din Chișinău. În felul acesta, un parteneriat transfrontalier a impus inițierea altuia – între actorii liceului nostru.

Luînd în considerație situația social-politică la acel moment, traseul de introducere a uniformei școlare necesita o abordare strategică capabilă să evite eșecul sau rezistența la schimbare.

Primul pas l-a constituit lansarea ideii, fără a se specifica toate componentele valorice ale acesteia. După 2 luni de zile s-a realizat o cercetare privind perceperea ideii în sine, pe un eșantion de 500 de persoane: 90 de profesori, 400 de elevi (cl. VII-XII) și 110 părinți. Rezultatele sondajului sînt prezentate în *Tabelul 1*.

Tabelul 1.

Nr.	Chestionar	Răspunsuri		
		Părinți (%)	Elevi (%)	Profesori (%)
1.	Sînteți adeptul introducerii în liceul nostru a uniformeii?	76	9	98,7
2.	Ce ar însemna pentru instituție introducerea uniformeii?			
	- formă de manifestare a personalității;	60	10	82
	- mîndrie pentru liceu;	78	15	99
	- elemente de apartenență;	92	80	100
	- mijloc de a economisi finanțele părinților;	91,5	50	100
	- creșterea reușitei;	60	0	95
	- elevii vor deveni mai ordonați, culți;	93	18	100
	- sporirea prestigiului liceului.	92	43	100

Sondajul a identificat grupul țintă – părinții și problema – rezistența elevilor, precum și faptul că pedagogii sînt grupul resursă care conștientizează această necesitate. Anume acest partener a fost „desantat” la început în tabăra părinților pentru a recolta susținători. Activitatea a fost concepută ca o investigație, ca o analiză SWOT. Personal, am participat la 42 de adunări ale părinților. Datele sistematizate ale respectivului demers educațional și managerial au arătat următoarea situație:

1. **Puncte tari:** unitate în diversitate, posibilități de a se manifesta; centrare pe procesul de învățare; ordine, curățenie; element valoric de integritate colectivă; nivel relevant de manifestare comportamentală; aspect estetic impecabil; gusturi elevate; conținut și filozofie clar materializate; element distinctiv; mîndrie.
2. **Puncte slabe:** lipsa cadrului juridic; neconștientizarea faptului în sine; frustrări externe; influențe comunitare nonvalorice.
3. **Amenințări:** rezistența elevilor, a unor părinți;

tentația de a modifica elementele pieselor vestimentare; neacceptarea modelului.

4. **Oportunități:** șanse egale pentru toți; economisire de resurse financiare; crearea propriului stil; posibilitatea de includere a cerințelor vestimentare în Statutul liceului; sporirea prestigiului instituției; educarea elementelor de apartenență; evoluări în cadrul concursurilor de activitate extracurriculară fără a confecționa altă îmbrăcăminte.

Peste 3 luni pline de ședințe, dezbateri publice, discuții nonformale, ore de clasă s-a realizat un nou sondaj în ceea ce privește necesitatea purtării uniformeii de către elevii liceului. Între timp au fost propuse mai multe variante de uniformă școlară, elaborate de specialiști în design vestimentar, de elevi din Senatul liceului, de alți doritori de a participa la proces. Rezultatele acestui experiment implicativ le desprindem din *Tabelul 2*. Pentru comparație, în tabel au fost incluse și rezultatele din *Tabelul 1* (martie, 1995).

Tabelul 2.

Nr.	Chestionar	Răspunsuri					
		Părinți (%)		Elevi (%)		Profesori (%)	
		Martie	Mai	Martie	Mai	Martie	Mai
1.	Sînteți adeptul introducerii în liceul nostru a uniformeii?	76	98	9	59	98,7	99,1
2.	Ce ar însemna pentru instituție introducerea uniformeii?						
	- formă de manifestare a personalității;	60	92	10	53	82	98
	- mîndrie pentru liceu;	78	94	15	80	99	99
	- elemente de apartenență;	92	100	80	100	100	100
	- mijloc de a economisi finanțele părinților;	91,5	92	50	68,5	100	100
	- creșterea reușitei;	60	70	0	12	95	95
	- elevii vor deveni mai ordonați, culți;	93	100	18	72	100	100
	- sporirea prestigiului liceului.	92	100	43	59	100	100

Întrucît rezultatele obținute au demonstrat că toți partenerii antrenați în experiment sînt în cîștig (ceea ce urmează un parteneriat durabil), în septembrie 1995 au demarat acțiunile de introducere a uniformeii, cei mai implicați în această perioadă fiind părinții care au procurat stofa, au identificat ateliere, au finanțat coaserea uniformeii:

1. elaborarea modelului, a stilului – septembrie 1995;
2. descrierea componentelor vestimentației, a cerințelor – septembrie 1995.
3. determinarea strategiilor de confecționare – octombrie 1995.
4. decizia Senatului elevilor – octombrie 1995.
5. decizia Consiliului profesoral – octombrie 1995.
6. fixarea termenului limită de introducere – 17 septembrie 1996.

Ulterior, în anul 2000, a fost introdus un nou detaliu al uniformei – insigna liceului (emblema). Au mai fost introduse în viața liceului și alte elemente ale *culturii organizaționale* ce țin de integritatea colectivă: imn, drapel, Premiul mare *Gheorghe Cașu*, medalia *Șef de promoție* ș.a.

Pe parcurs, uniforma școlară a liceenilor de la *Ion Creangă* a fost modernizată, în funcție de cerințele vestimentare la zi, particularitățile de vîrstă ale elevilor, aceasta încadrîndu-se în următorii parametri (vezi *Tabelul 3*).

Tabelul 3. Cerințele față de vestimentație

Clasele	Articolul vestimentar	Fete	Băieți
I-IX	1. Sacou	Verde – stil clasic	Verde – stil clasic
	2. Pantaloni/fustă	Verzi, negri/verde, neagră	Verzi, negri
	3. Cămașă/bluză	Albă, nuanțe pronunțat deschise, carouri care nu diminuează culoarea deschisă; malete. Pe timp rece – vestă, bluză care nu afectează aspectul, pullover (cu aceleași cerințe ca și bluzele, cămașele)	Albă, nuanțe pronunțat deschise, carouri care nu diminuează culoarea deschisă. Pe timp rece vestă care nu acopere gulerul la cămașă.
	4. Pantofi, ghete, cizme	Adecvat costumului	Adecvat costumului
	5. Insignă	Clasele I-IV – doar la sărbători	
X-XII	6. Costum	Negru	Negru
	7. Cămașă/bluză	Ca în clasele I-IX	
	8. Încălțăminte	Adecvat costumului	Adecvat costumului
	9. Insignă	Obligatorie	

Ca impact al parteneriatului descris, pot fi menționate următoarele:

1. Faptul că în liceu se poartă uniformă este apreciat în special de către părinți, profesori și absolvenții instituției. La facultățile de drept, unde cadrele didactice recomandă viitorilor juriști să își educe gustul pentru o vestimentație ordonată, decentă, absolvenții noștri sînt remarcați pentru ținuta lor vestimentară adecvată, secundată de un comportament pe potrivă.
2. Toți vizitatorii liceului menționează, în primul rînd, faptul că elevii poartă uniformă.
3. Părinții constată cu satisfacție că punctele tari și oportunitățile de altădată s-au confirmat în întregime. Ei mărturisesc că micile abateri de ordin vestimentar “permise” de elevi îi ajută să citească semnale de avertizare: copiii lor s-ar putea să aibă probleme la școală.
4. În liceu domină o atmosferă cultă, academică. Se atestă un nivel relevant de respectare a cerințelor sanitaro-igienice și a normelor de conduită.
5. Unitatea în diversitate a fortificat încă o valoare împărtășită de către toți actanții și, în special, de către elevi: de a se identifica, fără rezerve, crengieni.
6. Comportamentul, felul de a se manifesta al elevilor noștri denotă, pe lîngă o ținută decentă, și mîndrie, un sentiment exclusiv de apartenență la familia, la comunitatea școlară.
7. Pentru rezultate notorii în sfera academică și în cadrul manifestărilor de ordin social-cultural, în mai 2008, Liceului Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău i s-a conferit titlul de *Școală Europeană* și Marele Premiu al Comisiei Europene în Republica Moldova, premiu înmînat de Ambasadorul Cesare De Montis, Șeful Delegației Comisiei Europene în Republica Moldova.

Iată cum arată uniforma elevilor de la Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău.



Claselor primare (I-IV)



Claselor gimnaziale (V-IX)



Claselor liceale (X-XII)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Debesse, M., *L'art et l'éducation//L'éducation nationale*, nr. 34, 1964, Paris.
2. Beyer, H.; Trice, A., *Theories of organizațional culture//Organization Studies*, nr. 5, 1987.
3. Kroeber, A.K.; Kluckhohn, C., *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*, Vintage books, New York, 1952.
4. Homans, G., *The Human Group*, Orlando, Fla: Harcourtbrace Svanovich, 1950.
5. Waller, W., *The Sociology of Teaching*, Willey, New York, 1932.
6. Păun, E., *Școala, abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iași, 1999.
7. Guzman, V., *Management educațional. Cultura organizațională în unitatea școlară*, Valinex, Ch., 2003.

Laturi ale formării culturii informaționale prin educație



Lia SCLIFOS

coordonator, proiectul *Educație pentru Toți - Inițiativă de Acțiune Rapidă*

Printre multele caracteristici proprii timpului în care trăim, cele mai actuale, în raport cu tema pe care dorim să o punem în discuție, sînt „veacul exploziei informaționale”, „societate informațională”, „civilizație informațională”, „cultură informațională” etc., ele scoțînd în evidență acumularea rapidă a informației și creșterea rolului acesteia în viața omenirii, în general, și a statului, a individului, în particular.

Pe lângă carte, care își va menține întotdeauna valoarea, o sursă incontestabilă în acest sens este Internetul. Chiar dacă a fost gîndit pentru cu intenția de a crea un

schimb eficient de informație, astăzi Internetul este o componentă importantă a educației, îndeplinind nu numai funcție informativ-comunicativă, dar și servind ca mijloc de interacțiune între popoare și culturi, un așa-nudit agent de socializare.

În condițiile sporirii accesului la informație, *competența de cercetare* – de căutare, de selecție și de prelucrare a informației – este una indispensabilă. Omul are nevoie de abilități de relaționare cu mediul informațional, de utilizare a noilor oportunități informaționale, adică de un anumit nivel de *cultură informațională*, *cultură de relaționare cu informația*, care se impune tot mai pregnant ca un indicator de bază al culturii generale. Succesul

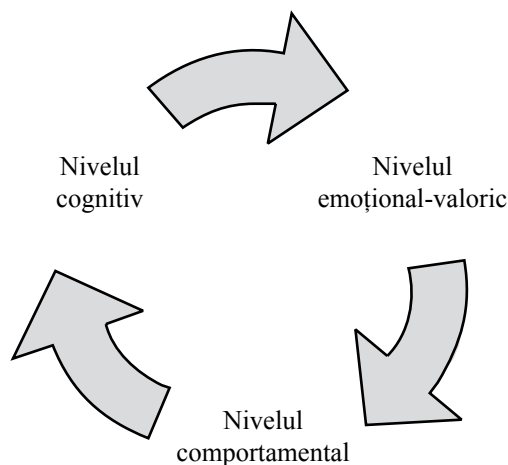
fiecărui om depinde din ce în ce mai mult de capacitatea de a identifica, percepe, utiliza productiv informația nouă în viața cotidiană (în învățare, la serviciu, în timpul liber etc.). Iată de ce cultura informațională și modelarea ei prin educație capătă valențe tot mai profunde.

Pentru a forma cultura informațională la elevi, trebuie să știm nivelul de dezvoltare a acestora la moment, factorii ce influențează nivelul de dezvoltare și ce poate întreprinde profesorul în continuare.

Prin *cultură informațională* înțelegem cultura creării, prelucrării, păstrării, căutării, procesării, utilizării informației, precum și conștientizarea locului personal în infosferă.

Cultura informațională se realizează la trei niveluri, care sînt interdependente:

1. *nivelul cognitiv* – un sistem de cunoștințe și abilități privind comunicarea prin intermediul mijloacelor informaționale, precum și căutarea, structurarea, sistematizarea, sinteza și prezentarea informației;
2. *nivelul emoțional-valoric* – un sistem de aprecieri și de atitudini privind menținerea nevoilor și a intereselor informaționale, motivele căutării diferitelor izvoare de informare, așteptări conștientizate, canale favorite de informare, autoevaluarea necesităților informaționale și a competenței informaționale, precum și, un aspect foarte important, atitudinea față de comportamentele deviate promovate prin Internet;
3. *nivelul comportamental* – metode de căutare a informației, intensitatea apelării la diferite resurse informaționale și caracteristica lor, aplicarea informației identificate în variate sfere de activitate, modalități de diseminare a informației noi, gradul de implicare în comunități informaționale, tipuri de activitate în Internet etc.



Experiența de zi cu zi ne permite să afirmăm că elevii consideră posibilitățile Internet-ului nelimitate, deseori avînd încredere totală în veridicitatea informației din rețea. Deși comunicarea prin Internet este deja o componentă inevitabilă a culturii informaționale, pentru mulți elevi ea nu este deocamdată una firească și se reduce la utilizări episodice.

Așadar, cea mai des întîlnită formă de lucru în Internet este căutarea informației. Din păcate, o bună parte din elevi nu pot lucra cu această informație: de găsit o găsesc cu ușurință, dar le este mai complicat să o prelucreze și să o prezinte. Afirmînd acest lucru, ne referim și la aspectul tehnic, și la cel etic. În acest context, vom remarca importanța intervenției cadrelor didactice.

Ținem să menționăm că una dintre metodele actuale de cunoaștere, care contribuie la formarea culturii informaționale și este promovată prin noul curriculum, dar și de exigențele sociale, este cercetarea. Orice activitate de cercetare științifică implică o responsabilitate pe mai multe planuri: științifică, morală, socială, politică etc. Cercetătorul științific este responsabil de munca sa, dar mai ales de rezultatele investigației realizate. Este o activitate de înalt prestigiu, care reclamă, în mod obligatoriu, un model de conduită: seriozitate în alegerea și tratarea temei de cercetare; responsabilitate profesională, morală și socială; respect față de muncă, față de tema de studiu și de cercetători; sinceritate; modestie; o cooperare corectă în cadrul colectivului de cercetare. În același timp, în cazul unor cercetători, sînt semnalate "abateri morale": furt de idei, comunicarea unor rezultate incorecte, false din punct de vedere teoretic sau oferirea unor produse ne semnificative, inutile sau chiar periculoase, utilizarea activității de cercetare științifică în scopuri contrare intereselor sau securității umanității, în scopuri nocive, antisociale, distructive etc. În acest context, etica cercetării științifice are un rol aparte în formarea culturii informaționale. Înainte de a începe o cercetare, elevii trebuie să ia cunoștință de principiile ei. Onestitatea cercetătorului științific asigură respectarea contribuțiilor predecesorilor, concurenților și partenerilor și conduce la diminuarea numărului de erori și exagerări. Pentru ca cercetarea științifică să fie producătoare de noutate și de valoare adăugată, este nevoie de 2 condiții semnificative:

1. cercetătorul, ca subiect central, prin formarea și experiența sa, dar și prin calitățile moștenite; în cazul acestuia, un rol important îl are și cadrul cultural din care provine și în care produce;

2. resursele de care acesta dispune sau care i-au fost puse la dispoziție pentru realizarea activităților specifice.

Cu siguranță cercetarea școlară se deosebește de cea de factură academică.

Activitatea de cercetare a elevilor este un demers creativ, realizat în comun de cei doi subiecți – elevul și profesorul – pentru rezolvarea unor probleme, care finalizează cu un transfer de valori culturale și cu formarea concepției despre lume.

Concepția despre lume se formează la ambii participanți la proces, pentru că în comunicare ei se influențează reciproc. Profesorul intervine aici ca purtător al experienței de organizare a activității, și nu ca izvor de cunoștințe. În cercetare are loc o interrelaționare activă, fiecare având un rol și obligații bine conturate. Prin activitate de cercetare înțelegem nu doar realizarea unor lucrări de investigație, dar ceva mult mai profund, deoarece învățarea este tot o cercetare comună desfășurată de profesor și elev.

Cunoașterea de factură didactică se deosebește de cea științifică prin câteva trăsături:

1. În procesul de învățare se transmit cunoștințe sistematice demult “agonisite” de omenire, în timp ce omul de știință scrutează și vizează necunoscutul, caută noi adevăruri, noi explicații.
2. Savantul este instrumentalizat cu o metodă științifică de cercetare a realității prin eforturi personale, independent sau în colectiv, generând adevăruri în mod creativ. Elevul este, de regulă, asistat, consiliat, îndrumat de către cadrul didactic.
3. Căile parcurse de cercetători și de elevi în cercetare sînt diferite. Cercetătorii se apropie de adevăruri prin multiple încercări și erori, cu mari resurse de timp și de efort, pe cînd elevii primesc direct fondurile gnoseologice decantate de aportul științelor.
4. Prin predare-învățare se țintește cu predilecție formarea capacităților cognitive, aptitudinale și atitudinale ale elevilor, ceea ce nu este valabil în cazul cercetărilor, elevii urmînd să posede deja aceste capacități.
5. Procesul de învățare presupune și o fază de fixare și consolidare a cunoștințelor. Acest parcurs este destul de palid, dacă nu inexistent, în cazul cercetării științifice (C. Cucoș).

În același timp, între demersul educațional axat pe cercetare și demersul unei cercetări științifice se identifică și o serie de analogii:

1. Scopurile sînt asemănătoare: atît cercetătorii, cît și elevii urmăresc înțelegerea fenomenelor și a proceselor, stabilirea relațiilor de cauză-efect, îmbogățirea cunoștințelor, formarea și exersarea

abilităților etc.

2. În ambele cazuri, actantul investit cu o anumită pregătire intră în raporturi active cu obiectul de studiu, de investigat și cu un anumit domeniu al realității, desfășurînd o muncă similară, cu caracter productiv-creator.
3. În ambele cazuri, actantul investit cu o anumită pregătire gîndește și acționează independent, în baza unor rațiuni și interese proprii.

Familia, școala, universitatea și alte instituții se înscriu în lista furnizorilor de cultură de bază, dar nu numai. Chiar dacă în esență școala trebuie să modeleze și să dezvolte atitudini ce ar “subscrie” deschiderii spre nouitate și cunoaștere, motivarea elevilor pentru acceptarea provocărilor cunoașterii prin cercetare este un subiect de actualitate. Cercetarea științifică va prezenta interes și pentru profesori, studenți, elevi, doar dacă se va forma o atitudine favorabilă față de schimbare.

Orice analiză a procesului de cercetare științifică trebuie să înceapă cu studiul particularităților psihologice ale cercetătorului științific, deoarece orice cercetare științifică este un act uman, un tip particular de activitate, a cărei semnificație o găsim în persoana celui care a realizat-o. Activitatea de cercetare științifică nu poate și nu trebuie separată de persoana care o practică.

Elevii pot deprinde regulile de realizare a demersului investigațional începînd cu cele mai fragede vârste, rolul mentorilor, al profesorilor fiind aici aproape decisiv. Aceștia vin însă cu propriile lor dominante culturale, cu rutine și principii care pot impulsiona sau inhiba deschiderea spre cercetarea științifică. Atunci cînd profesorii le oferă elevilor libertatea de a afla, a cerceta și a comunica, ei acceptă responsabilitatea cerută de această libertate. Un rol important în acest sens revine culturii științifice a profesorului. Pornind de la premisa că misiunea de bază a profesorului este educația, prezentăm în continuare *aspectele etice* care urmează a fi luate în calcul în procesul de formare a culturii științifice:

1. *Responsabilitatea pentru consecințele cercetării.* Cercetătorii în istorie, în științe sociale știu că poartă o mare responsabilitate socială, deoarece recomandările și acțiunile lor pot avea impact asupra multor vieți. Profesorii își recunosc obligația fundamentală de a-i ajuta pe elevi să dobîndească abilități și cunoș-

- tințe. Ei prezintă informațiile în mod obiectiv, echidistant, deplin și cu acuratețe. Un rol aparte în acest proces revine selectării temei de cercetare. Înainte de începerea unui studiu, profesorul are misiunea de a determina dacă tema este justificată științific, educațional, dacă nu sînt disponibile proceduri de ascundere a adevărului. Profesorii nu vor accepta teme care au drept rezultat practici bazate pe considerații rasiale, de handicap, vîrstă, gen, preferințe sexuale, religioase sau de origine națională. Ținem să menționăm elevii întotdeauna au fost tentați să se ocupe de teme de acest tip. Similar practicienilor, profesorii sînt conștienți de faptul că valorile lor personale pot afecta comunicarea, utilizarea tehnicilor de cercetare, selectarea și prezentarea materialelor, natura cercetării. Cînd lucrează cu teme care pot afecta emoțional, ei trebuie să își asume acest risc, să recunoască și să respecte atitudinile elevilor față de astfel de teme. Cu alte cuvinte, profesorii și elevii au responsabilitate împărtășită pentru selecția temelor și a metodelor utilizate în investigație, analiză și raportare. Ei furnizează comentarii amănunțite asupra limitelor datelor incluse, în special atunci cînd munca lor “atinge” politica socială sau ar putea fi interpretată în detrimentul unor persoane.
2. *Competența de cercetare.* Este și ea o responsabilitate comună, împărtășită de elevi și de profesori. Cadrele didactice demonstrează în procesul de organizare a cercetării propria competență, educație, formare și experiență. Este foarte greu de condus o cercetare științifică în cazul cînd profesorul nu are o asemenea pregătire și experiență. Pentru a monitoriza activitatea elevilor, majoritatea profesorilor recunosc nevoia de formare continuă și dezvoltare personală. O bună parte sînt deschiși la noi provocări didactice și la revizuirea valorilor profesionale.
 3. *Confidențialitatea.* Tendința de a propune elevilor să realizeze cercetări care au la bază elemente de istorie orală este una la zi. Elevii vor lua act de faptul că, dacă recurg la surse orale, au obligația fundamentală de a dezvălui informațiile doar cu consimțămîntul în scris al persoanelor intervievate. Acest lucru se referă atît la elevi, cît și la profesori, adică la orice persoană care realizează o cercetare. Cadrele didactice care prezintă, fie în studiile lor pedagogice, fie în cadrul unor seminarii ori alte forumuri, informații oferite de copii, părinți și colegi trebuie să obțină consimțămîntul acestora de a le face publice sau le “camuflează” corespunzător, protejînd identitatea acestora.
 4. *Binele cercetătorului.* Cercetarea este un element indispensabil al învățării, ceea ce nu înseamnă că profesorii trebuie să constrîngă elevii să participe la astfel de proiecte. Factorul motivațional este unul capital în luarea acestor decizii. Elevii vor fi informați despre noile oportunități, vor fi puși în situația de a identifica independent beneficiile, dar și responsabilitățile etice impuse de demersul investigațional. În cazul cînd vor simți că au ajuns într-un punct critic, profesorul va respecta dreptul lor de a refuza să participe sau de a se retrage din cercetare.
 5. *Relațiile de cooperare.* Profesorii sînt la curent cu tradițiile și practicile colegilor, cooperează cu ei, oferind, la rîndul lor, sugestii, consultață constructivă și acces la experiența acumulată. Ei trebuie să fie onești în ceea ce privește produsul intelectual al elevilor sau al colegilor. Meritul pentru un material publicat este atribuit celor care au contribuit la el, proporțional cu aportul fiecăruia. Contribuțiile majore la proiecte comune sînt recunoscute prin sistemul de coautorat, dar cele minore, cum ar fi redactarea sau asistența, sînt trecute în notele de subsol sau în prefață.
 6. *Prezentările publice.* Profesorii au obligația de a ajuta elevii în dezvoltarea abilităților de prezentare a judecăților de valoare, a opiniilor personale sau de grup. Primul lucru care trebuie luat în calcul este informarea cît mai completă asupra problemei în discuție. Afirmatiile publice solicită o pregătire susținută și o responsabilitate profundă. Ele nu vor conține date și judecăți false, distorsionate, incorecte, o interpretare tendențioasă a evenimentelor prin dezvăluirea parțială a faptelor relevante etc.
 7. *Tehnicile de evaluare a cercetării.* Munca elevilor poate fi apreciată la nivel de produs și la nivel de proces. Prin urmare, profesorii vor elabora din timp, individual sau împreună cu elevii, criterii de evaluare. Un alt aspect ține de folosirea rezultatelor. Profesorii vor avea grijă ca acestea să nu fie utilizate defectuos și vor respecta dreptul elevilor de a le cunoaște. De asemenea, ei trebuie să respecte și dreptul elevilor de a primi, într-un limbaj accesibil, explicații detaliate despre natura și scopul tehnicilor de evaluare. În cazul evaluărilor externe, din cadrul unor concursuri sau conferințe, profesorii se vor asigura că rezultatele și interpretarea acestora nu vor fi utilizate eronat, fiind responsabili de acest aspect în fața copiilor, a părinților și a instituției pe care o reprezintă.
- Nu mai puțin importantă în procesul investigațional este respectarea standardelor etice de cercetare, care exclud: ascunderea sau înstrăinarea rezultatelor nedorite; confecționarea de rezultate; înlocuirea rezultatelor cu date fictive; interpretarea deliberat distorsionată a rezultatelor și deformarea concluziilor; plagierea rezultatelor sau a publicațiilor; prezentarea deliberat deformată a rezultatelor altor cercetători; introducerea de informații false în raportarea rezultatelor cercetării; lipsa

de obiectivitate în evaluări și nerespectarea condițiilor de confidențialitate ale rapoartelor de evaluare și de cercetare etc.; însușirea nemeritată a calității de autor; lipsa de respect față de activitatea colegilor.

Conținutul cunoașterii preexistă; prelucrat, fasonat, transmis prin predare, supus, ca urmare a învățării, unei interiorizări personalizate, acesta devine o achiziție a elevului. Orice cunoaștere incubă atât o funcție reflexivă (pentru că îl ajută pe elev să se raporteze adecvat la realitate), cât și o funcție operatorie (cunoștințele sedimentate devin fundamentul instrumental al asimilării și raportării la alte cunoștințe).

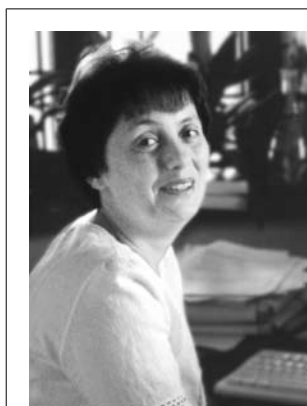
Decizia de a iniția o activitate de cercetare se întemeiază pe intenția profesorului de a contribui în cel mai înalt grad la formarea personalității umane. Orice cercetare realizată de elevi îi reclamă o informare permanentă asupra tuturor aspectelor acesteia. Aplicând-o ca metodă de cunoaștere, el va ține cont de direcțiile alternative în care ar putea să se îndrepte învățarea și în care ar putea fi investite resursele. Ținem să menț-

onăm că, în planificarea unei cercetări, profesorul are responsabilitatea de a evalua dacă aceasta "are dreptul la viață" din punct de vedere etic.

Așadar, organizând o activitate de cercetare, cadrul didactic se va îngriji de câteva aspecte esențiale, care pot fi considerate repere psihopedagogice:

- a. motivarea profesorului și a elevilor pentru cercetare;
- b. identificarea balanței dintre perspectivele tradiției științifice și noutate, originalitatea și etica problemei cercetate;
- c. selectarea sarcinilor de cercetare în corespundere cu anumite cerințe;
- d. abordarea științifică a procesului de cercetare în practica pedagogică prin respectarea unui sistem de principii specifice, inclusiv a celor etice;
- e. respectarea modelului acceptat în știință.

Aceste repere creează contextul educațional optim pentru formarea *competenței de cercetare* și, astfel, pentru edificarea unei *culturi informaționale, științifice*.



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Centrul Educațional PRO DIDACTICA



Iraida ZAGNAT

Liceul Teoretic Petru Zadnipru, mun. Chișinău

Cultură ecologică: curriculumul la decizia școlii *Educație pentru mediu, turism și servicii hoteliere*

Curriculum la decizia școlii rămâne o componentă importantă a culturii organizaționale a școlii și un demers pedagogic esențial, care contribuie la formarea unor competențe funcționale la elevi. În vederea facilitării schimbului de experiență managerială și a circuitului de bune practici, vom prezenta oferta curriculară specifică a Liceului *P. Zadnipru* din Chișinău, pentru elevii din clasele V-XII, care se axează pe o provocare a lumii contemporane, materializată în noile educații în cadrul *educației pentru mediu, educației pentru dezvoltare și schimbare și educației pentru progres, participare și democrație*. Demersul didactic propus este unul modular și transdisciplinar, constituindu-se din sinteze pedagogice esențializate, divizate tematic pe clase și facilitate de profesori de la diverse discipline școlare. Generată și de unul dintre obiectivele noului mileniu – *grija față de mediul ambiant*, care orientează elevii spre protecția și utilizarea rațională a organismelor vii și a resurselor naturale, în conformitate cu postulatele dezvoltării durabile, concepția curriculară dată reclamă o abordare

psihopedagogică interactivă cu finalități praxiologice concrete.

Educația pentru mediu, conform prerogativelor UNESCO în domeniul noilor educații, vizează cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale

la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative asupra naturii și existenței umane. *Educația pentru bună înțelegere, pace și cooperare* promovează formarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale și naturale prin dialog și participare activă. *Educație pentru participare și democrație* vizează formarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului. *Educația pentru tehnologie și progres* include formarea capacităților și a atitudinilor deschise aplicării cuceririlor științifice în condiții economice, politice și culturale specifice societății postindustriale de tip informațional.

Orele prevăzute de acest curriculum vizează, în primul rând, disciplinele din toate ariile curriculare necesare specializării în domeniul mediului, turismului și serviciilor hoteliere. Elevii au posibilitatea să opteze pentru anumite subiecte, dezvoltându-și competențe individuale, sociale și profesionale. Obiectivele fixate asigură un traseu educațional coerent, în corespundere cu interesele și aspirațiile elevilor și cu planul managerial de dezvoltare a școlii.

Actualitatea curriculumului este motivată atât prin nevoile elevilor, analizate de corpul profesoral pe parcursul a mai mulți ani, prin solicitările părinților și a comunității locale, dar și prin necesitatea de formare a unor competențe de transfer, reclamate de reforma învățământului.

Principiile de selectare, structurare și abordare pedagogică a conținuturilor au fost următoarele:

- *principiul complexității și al policentrismului* – vizează abordarea ecologică a naturii ca organism central, ca bază a vieții pe pământ și a omului ca ființă responsabilă de aceasta; presupune reflectarea relațiilor (directe, indirecte și inverse) între om, natură, societate și cultură;
- *principiul umanizării și al umanitarizării* – relevă esența ecologiei ca știință și ca dimensiune existențială a umanității în secolul al XXI-lea, necesitatea stringentă de protejare a mediului ambiant de către fiecare om, ca ființă unică responsabilă de soarta naturii;
- *principiul diacronic al evoluției și al transformărilor sociale și naturale* – abordează unitățile de conținut din perspectiva dezvoltării continue a fenomenelor;
- *principiul globalismului și al socializării* – individul trebuie să se orienteze spre totalizarea cunoașterii și să fie supus unei formări în perspectiva inserției cu succes în structurile sociale;
- *principiul utilității* – impune studierea teoretică și practică a aspectelor care prezintă interes pentru



elevi, acestea fiind dictate de uzul cotidian și profesional.

Curriculumul în cauză oferă, atât elevilor, cât și profesorilor, posibilitatea largirii considerabile a cunoștințelor despre mediul înconjurător, despre turism și serviciile hoteliere, a promovării acestora în școală și în comunitate și, nu în ultimul rând, șansa formării unei conștiințe civice și ecologice.

Prin implementarea acestui curriculum se urmărește:

- sintetizarea și îmbogățirea orizontului cognitiv al elevilor privind starea mediului ambiant, turismul și serviciile hoteliere în baza abordărilor cultural-istorice, sistemice, prognostice și umanistice;
- formarea unor atitudini pozitive, a responsabilității și a flexibilității în raport cu mediul înconjurător, cu activitățile și serviciile prestate;
- motivarea pentru studierea, protecția și dezvoltarea mediului, precum și pentru implicare activă în domeniul turismului și al serviciilor hoteliere;
- formarea unui mod de gândire ecologic și a unor atitudini valorice față de mediul natural și social;
- dezvoltarea abilităților de implicare activă într-o anumită situație ecologică, în baza observațiilor, cunoștințelor, comunicării și a activităților practice concrete;
- stimularea potențialului intelectual și tehnologic al fiecărui elev și dezvoltarea creativității;
- conștientizarea importanței turismului și a servi-

ciilor hoteliere în dezvoltarea personalității, pe de o parte, și a dimensiunilor social-economice și culturale ale societății, pe de altă parte.

Dintre competențele specifice, enunțăm:

Elevul va fi capabil:

- să observe în mod sistematic și dirijat schimbările proceselor naturale, înregistrându-le și clasificându-le;
- să-și dezvolte cunoștințele și abilitățile de cunoaștere științifică, de modelare și de prognozare a diverselor situații naturale, sociale, economice și culturale;
- să exploateze rațional utilajele, instalațiile și echipamentele, respectând normelor de protecție și igienă a muncii în cadrul acțiunilor ce vizează protejarea mediului înconjurător, al marșurilor turistice și al serviciilor hoteliere;
- să studieze sistematic, în baza unui plan de acțiuni, vegetația și fauna, fenomenele naturii, evenimentele istorice și culturale dintr-un sector anume;
- să-și formeze abilități de cercetare și de îngrijire permanentă a naturii și a obiectivelor turistice;
- să-și formeze deprinderi elementare de a se pregăti și a efectua un marș turistic;
- să proiecteze planul de acțiuni al unui marș turistic;
- să observe și să experimenteze fenomene ale naturii și evoluția lor sub influența a diverși factori externi;
- să se antreneze în oferirea unor servicii hoteliere de calitate, conform standardelor europene;
- să-și formeze spirit de echipă prin cooperare în rezolvarea unor probleme legate de studierea și protecția mediului, de efectuarea unui marș turistic și de oferirea unor servicii turistice și hoteliere;
- să demonstreze interes și atitudine responsabilă față de starea naturii și a edificiilor culturale, pentru acțiunile și serviciile oferite, în mod formal sau neformal;
- să manifeste atitudine civică și motivație interioară pentru implicare activă în studierea și protecția mediului, în prestarea serviciilor hoteliere și turistice;
- să demonstreze originalitate și creativitate în dezvoltarea unui plan de acțiuni, legat de un marș turistic sau de un serviciu hotelier;
- să-și dezvolte înclinațiile prin orientarea profesională în domeniul studierii și protecției mediului, al turismului și serviciilor hoteliere;
- să-și dezvolte abilitățile de observare, de cercetare, de comparare, de sintetizare și de evaluare în baza unor proiecte concrete, în care se implică personal sau le monitorizează;

- să înregistreze progresul individual într-un jurnal de evidență personală;
- să colecteze rezultatele contribuției individuale și de echipă într-un portofoliu, structurat pe secvențe tematice și pe ani de studii;
- să-și dezvolte competențele de comunicare pe subiecte din domeniile de referință enunțate;
- să inițieze și să se încadreze în proiecte de dezvoltare a mediului, de turism sau de servicii hoteliere;
- să debrifeze (analizeze/evalueze) orice activitate/produs în baza unor indicatori de calitate, elaborați împreună cu profesorul.

Competențele specifice se selectează de profesorii școlari la începutul anului, în funcție de modulele tematice de conținut și de interesele elevilor, operaționalizându-se în comportamente concrete formate pe parcursul anului (în medie, câte 5-7 pentru fiecare clasă). În planificarea calendaristică de lungă durată se respectă rubricile tradiționale de la disciplinele curriculare de bază, insistându-se asupra atmosferei neformale și libere de abordare a problemelor și de formare a competențelor de protecție a mediului, în domeniul turismului și al serviciilor hoteliere.

Fiecare clasă are la dispoziție 34 de ore, în care se abordează unitățile incluse în curriculumul la decizia școlii. Corespondența dintre aspectele teoretice și cele practice este de 1 la 1, aspectele practice realizându-se pe un sector experimental, întărit pentru fiecare clasă, și schimbându-se prin rotație în fiecare an. Aceste sectoare sînt reprezentate de sectorul Ciocana, orașul Chișinău și Republica Moldova. Elevii se deplasează, cel puțin o dată pe lună, în locul respectiv, salubritizează teritoriul, fac observările necesare asupra naturii în toate anotimpurile și le înregistrează, studiază vegetația și fauna dată, aspecte istorice, geografice și culturale specifice. Portofoliul individual și al clasei include observările, pozele, desenele, materialele intuitive colecționate/confecționate de elevi, filele de jurnal personal ocupînd un loc important. Excursiile didactice comparative în alte sectoare ale orașului, în locurile de același tip din oraș/republică aprofundează cunoașterea și procesul de formare a culturii ecologice. Repartizarea-model a sectoarelor, care se succed în fiecare an, se prezintă astfel:

- clasa a V-a – *Liceul și împrejurimile sale: parcul din preajma școlii, strada Petru Zadnipro, aleea din bulevardul Mircea cel Bătrîn; Sectorul Ciocana: izvoarele, parcul, pădurea;*
- clasa a VI-a – *Orașul Chișinău: sectoarele Centru și Rîșcani;*
- clasa a VII-a – *Orașul Chișinău: Sectorul Buiucani și Botanica;*
- clasa a VIII-a – *Republica Moldova, zona Centru;*

- clasa a IX-a – *Republica Moldova, zona Sud și zona Nord*;
- clasa a X-XII-a – *Turism și servicii hoteliere. Economia turismului.*

Unitățile concrete de conținut, realizate de diriginte și de profesorii de la toate disciplinele școlare, se stabilesc, de comun acord, la Consiliul Profesoral de la fiecare început de an de învățământ. Dintre modulele de bază, îl menționăm pe cel propedeutic *Eu și mediul înconjurător*; *Bazele ecologiei, Inițiere în domeniul turismului și al organizării marșurilor turistice*; *Teoria și practica turismului*; *Servicii hoteliere*. Activitățile de învățare, formale și nonformale, vizează realizarea obiectivelor propuse și generează competențe importante de ordin ecologic, personal și profesional.

Educația pentru mediu, turism și servicii hoteliere presupun, în mod prioritar, conștientizarea de către elevi a stării mediului înconjurător, prin cunoașterea, pe cât posibil completă, a ecosistemelor terestre prin prisma legăturilor de interdependență care le guvernează, dar și a activităților antropice (umane), care, de multe ori, introduc dezechilibre ireversibile în sistemele naturale ale Terrei. Acest demers, care se bazează pe înțelegerea globală a tuturor aspectelor caracteristice sistemului om-natură, conform principiilor global-sistemice, este foarte important, întrucât viața omului nu poate fi separată de mediul ambiant, iar educația ar trebui realizată în direcția protecției mediului înconjurător. Fiecare om trebuie să conștientizeze, să accepte și să-și asume responsabilitatea privind impactul pe care viața lui o are asupra vieții planetei. Formarea mentalității conștiente și responsabile față de mediu trebuie începută de la vârsta cea mai fragedă și dezvoltată sistematic în cursul anilor de școală. Inițierea în domeniul turismului și a serviciilor hoteliere se realizează în baza acestora, având ca suport formativ și informativ cunoștințele și abilitățile dobândite pe parcursul studierii mediului din multiple perspective.

Pentru realizarea curriculumului, paralel cu metodele și tehnicile tradiționale de predare-învățare-evaluare (întrebările structurate, tezele, referatele, comentariile, sintezele), se aplică, în mod prioritar, numeroase metode și tehnici netradiționale, care demonstrează eficiență maximă, inclusiv *Brainstorming-ul* (scris și oral) dezbaterile, eseurile (structurate și nestructurate), investigația, proiectul, portofoliul, prezentarea etc. Metodele folosite, în principal neconvenționale, mai puțin uzitate în educația școlară, dar care facilitează apropierea elevilor de natură – experimente și jocuri, excursii, prezentarea și discutarea materialelor audio-vizuale, concursuri pe teme ecologice, expoziții etc., îi îndeamnă să gândească și să-și exprime liber opiniile, să descopere legile care guvernează mediul înconjurător, să înțeleagă caracterul distrugător al anumitor intervenții

umane. Numai astfel se poate trezi în sufletul unui copil sensibilitatea și simțul responsabilității personale față de mediul înconjurător.

Materia de studiu este abordată, în majoritatea cazurilor, în baza didacticii generale, care este întemeiată pe legile cunoașterii științifice și ale celei empirice, implicând, în toate cazurile, perspectiva comunicativ-funcțională de învățare.

Procesul de predare-învățare este planificat conform *principiului integrator*, care transcede granițele dintre discipline, fiecare lecție având specificul ei. Profesorul dispune de libertate în proiectarea didactică de lungă durată (pentru un an, un trimestru, o unitate mare de conținut), centrându-și demersul pe formarea competențelor prevăzute de curriculum.

Tipurile de lecții specifice instruirii practice sînt, în principal: de predare-învățare, de transmitere a cunoștințelor; de formare și dezvoltare a competențelor; de evaluare, mixtă, vizită didactică, excursie, marș turistic etc.

Documentele necesare proiectării didactice și activității de instruire/pregătire practică se utilizează în concordanță cu legislația în vigoare. Activitățile concrete de învățare se selectează în funcție de competențele specifice și de unitățile specifice de conținut.

Dintre metodele tipice de evaluare, în cadrul curriculumului la decizia școlii, se dă preferință *investigației, proiectului și portofoliului*.

Investigația, ca metodă de instruire, autoinstruire și evaluare, constituie o reală șansă pentru elev de a-și pune în valoare potențialul creativ în aplicarea cunoștințelor asimilate, în explorarea situațiilor noi sau foarte puțin asemănătoare cu situațiile anterioare. Se realizează pe parcursul unei ore (sau mai multe), propunându-se diferite sarcini ca nivel de complexitate: de exemplu, de la o simplă descriere a naturii pînă la elaborarea unor hărți ale conceptelor socio-naturale. În cadrul investigației, se pune accent pe activitatea independentă a liceenilor, or, timpul rezervat, destul de redus, nu ne permite să realizăm totul în clasă. Elevii investighează un subiect sau altul și în afara clasei, în mod individual, în perechi sau în grupuri de 3-5 (atunci cînd se cercetează mai multe aspecte ale aceleiași probleme). Printre temele propuse pentru investigație figurează: *Situația ecologică în parcul din preajma școlii*; *Vegetația și fauna lacului din sectorul Ciocana*; *Aleea din bulevardul Mircea cel Bătrîn*. *Posibilități de dezvoltare naturală și culturală*; *Un traseu turistic în sectorul Coicana al capitalei*; *Perspective în dezvoltarea serviciilor hoteliere în hotelul X sau Y din Chișinău* etc.

Scopul cercetărilor științifice derulate de elevi îl constituie formarea capacității: de observare, de clasificare, de totalizare, de sinteză, creatoare. Trecerea de la realizarea unor obiective operaționale simple la realizarea

unor competențe complexe presupune formarea unor deprinderi elementare de cercetare științifică (formularea ipotezelor, desfășurarea propriu-zisă a cercetării, analiza datelor, identificarea cauzelor ce au provocat anumite efecte). Este vorba deci de un sistem ce permite realizarea cu succes a obiectivelor cognitive, formative și atitudinale. Este deosebit de important ca elevii să fie implicați direct într-o asemenea activitate, aceasta fiind facilitată de profesor, căci “elevul se dezvoltă prin exercițiile pe care le face, și nu prin acelea care se fac în fața lui” (I. Cerghit).

Algoritmul de efectuare a unei investigații are multe similitudini cu cel de elaborare a unui *proiect*, care este o activitate mult mai amplă decât investigația, se efectuează în câteva zile sau săptămâni, având mai multe etape: definirea și înțelegerea sarcinii, îndeplinirea/rezolvarea ei, prezentarea în fața colegilor a unui raport asupra rezultatelor obținute, a produsului. Rezultatele investigațiilor sînt comunicate în cadrul conferinței anuale a elevilor din liceu – un eveniment pe care ei îl apreciază în mod deosebit, deoarece se simt membri ai unei mari comunități de învățare și împreună își sărbătoresc succesul, pentru care au depus eforturi considerabile.

În procesul de elaborare a portofoliului se mizează pe dezvoltarea abilităților de comunicare orală și scrisă, de argumentare calitativă care, conform didacticienilor, sînt decisive pentru dezvoltarea personalității. Aceste abilități se dezvoltă și ulterior, fiind aplicate în diverse domenii și facilitînd o inserție socială de succes.

Curriculumul la decizia școlii, implementat în Liceul *Petru Zadnipro* din capitală de mai bine de 5 ani, denotă

tendința de democratizare și descentralizare a educației, care, indiscutabil, responsabilizează instituția și încurajează inițiativa locală, răspunzînd la multiplele nevoi specifice ale elevilor și părinților. Administrația liceului este deschisă să actualizeze și să îmbogățească oferta curriculară respectivă, în funcție de resursele umane, materiale și financiare disponibile. Or, perspectivele profesionale și culturale pe care le deschide demersul curricular dat și-au probat deja impactul pozitiv asupra dezvoltării orientării și carierei profesionale a elevilor noștri, precum și asupra lărgirii considerabile a orizontului lor de cultură ecologică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
2. Cerghit, I., *Perfecționarea lecției în școala modernă*, EDP, Buc., 1983.
3. Chicu, V., *Curriculum la decizia școlii*, Ed. Știința, Ch., 2007.
4. Draica, C., *Ghid practic de turism internațional și intern*, Ed. ALL, Buc. 1997.
5. Minciu, R., *Economia turismului*, Ed. Uranus, Buc., 2000.
6. Snak, O.P., *Economia turismului*, Ed. Expert, Buc., 2001.
7. Stănculescu, G. (coord.), *Tehnologia turismului pentru clasele IX-XII*, Ed. Niculescu ABC, Buc., *Tehnica operațiunilor de turism*, Editura ALL, Buc., 2000.



Lilia GHERASIMOV

Liceul Teoretic Mihail Kogălniceanu, mun. Chișinău

Comunicarea din perspectiva eficientizării conducerii unității școlare

În prezent, se observă o creștere explozivă a interesului pentru problematica comunicării, în general, și a comunicării eficiente, în special. Această preocupare, demonstrată atît la nivel teoretic, cît, mai ales, la nivelul vieții cotidiene, generează tot mai multe semne de întrebare asupra fenomenului respectiv.

Comunicarea este inevitabilă, chiar dacă ne propunem să nu facem acest lucru. Chiar dacă nu dorim să vorbim, comunicăm prin comportamentul nostru, prin acțiunile noastre, prin emoțiile și trăirile noastre.

Școala, una dintre verigile de bază în plăsmuirea personalității umane, nu poate exista în afara actului comunicational, acesta constituind un mijloc indispensabil de interrelaționare, un cadru de interferență al celor antrenati în proces, dar și de cultivare a conduitei comunicative la „populația pe care o găzduiește”: profesori și elevi.

Rolul managerului școlar în dezvoltarea și promovarea unei comunicări eficiente în instituție este extrem de important. Acesta reprezintă, întîi de toate, un etalon atît pentru corpul profesoral, cît și pentru elevi. Un conducător

sociabil, agreabil, deschis, valoros prin prezența și acțiunile sale favorizează crearea unui climat psihopedagogic benefic și influențează pozitiv energia, entuziasmul, dispoziția generală a colectivului. Și invers, un conducător insociabil, distant, închis în sine ar putea fi un factor destabilizator, care „alimentează” o atmosferă lipsită de colegialitate, impregnată de confuzie, disensiuni etc.

În organizațiile cu manageri competenți, „forța” comunicării interpersonale rezidă în faptul că acesta conferă muncii colectivului condus valențele corespunzătoare și îi energizează pe membrii lui. Un manager lider dirijează instituția avînd o viziune clară asupra parcursului ei prezent și viitor, asupra direcțiilor de dezvoltare, asupra elementelor ce orientează spre performanță și îi face pe angajați să se pătrundă de:

- sentimentul apartenenței la organizație, prin promovarea spiritului de echipă, de colaborare, de unitate și coeziune;
- convingerea că munca lor este valoroasă, aceștia trăind sentimentul împlinirii;
- importanța asumării de responsabilități în vederea bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ;
- ideea că instituția este una „care învață”, inclusiv din greșelile „oamenilor săi”;
- ideea că activitatea desfășurată poate fi antrenantă și stimulatorie doar dacă angajații sînt „atrași de ea” și nu „împinși către ea”.

Managerul care se autoevaluează sistematic, care se cunoaște pe sine și înțelege ce elemente îi influențează acțiunile și comportamentul, care se autoperfecționează continuu, știe să „se autodirijeze” și să îi dirijeze și pe alții.

Un prim pas în instituirea unei comunicări constructive în cadrul unității de învățămînt îl constituie identificarea valorilor, credințelor, modului de gîndire, înțelesurilor, simbolurilor, ritualurilor, miturilor etc. împărtășite de colectivul acesteia.

Orice situație de comunicare are loc într-un anumit context, unic și irepetabil. Printre factorii care influențează comportamentul comunicațional se numără: cultura organizațională, mărirea colectivului de muncă, randamentul activității în grup, spiritul de cooperare, inclusiv în rezolvarea de probleme, constrîngerile de timp, angajamentul membrilor săi, gradul de implicare în procesul decizional etc. Aceste elemente vizează, în principal, strategia comunicațională de moment; dar orice manager ce se vrea eficient și eficace trebuie să aibă în vedere și o strategie pe termen lung, concretizată în: crearea unui climat deschis, capabil să modifice în sens pozitiv variabilele amintite.

Așadar, eficientizarea procesului de comunicare în școală, ca dimensiune a culturii organizaționale, presupune, în primul rînd, perfecționarea abilităților de

comunicare ale managerului, deoarece buna desfășurare a activității instituției se datorează, în mare parte, atitudinii acestuia față de organizație și resursele ei umane – cadre didactice și elevi –, gradului de implicare sau de neimplicare în viața ei.

Avem de a face cu un proces complex, a cărui realizare depinde de responsabilitatea tuturor participanților la el. Iată de ce o comunicare eficientă este de neconceput fără participarea activă și responsabilă a părților la ea. Interacțiunea părților trebuie să se desfășoare nu ca scop în sine, ci în sprijinul practicii de comunicare, ca mijloc de sporire a calității acestui act și de crearea a confortului psihologic al celor antrenați în el.

Propunem cîteva recomandări de eficientizare a comunicării în școală:

- promovarea unei culturi a comunicării în școală presupune, în primul rînd, identificarea elementelor de cultură organizațională și ajustarea lor la valorile societății, care împărtășește idealurile democratice (mod de gîndire, mod de exprimare, înțelesuri, credințe, simboluri etc.); acest fapt va facilita instaurarea unui climat favorabil unei comunicări eficiente;
- centrarea activității cadrelor didactice și a elevilor pe formarea/dezvoltarea de competențe de comunicare, care constituie fundamentul oricărei relații, inclusiv a celei dintre actanții procesului educațional;
- sporirea calității comunicării necesită o monitorizare permanentă din partea subiecților antrenați în ea;
- crearea unui mediu benefic unei comunicări eficiente în școală este posibilă doar cu implicarea tuturor actanților educaționali: cadre manageriale, profesori, elevi și părinți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, Ed. Aramis, Buc., 2003.
2. Bîrzea, C., *Arta și știința educației*, EDP, Buc., 1995.
3. Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. Erasmus, Buc., 2001.
4. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Ed. Litera, 2003.
5. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
6. Ciobanu, O., *Comunicare didactică*, Ed. ASE, Buc., 2003.
7. Cojocaru, V., *Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene*, Ch., 2006.
8. Vicol, N., *Comunicarea umană: surse și resurse*, Universitatea Pedagogică B.P. Hasdeu, Cahul, 2003.



Valentina MOȚPAN

Colegiul Financiar-Bancar A. Diordiță, mun. Chișinău

Programul-cadru *Sănătatea* sau conținuturi de formare a stilului sănătos de viață

Sănătatea e mai scumpă decât toate. Ai sănătate, ai de toate. Aceste proverbe, dar și altele, ne amintesc despre valoarea *sănătății* și importanța ei primordială pentru destinul unui popor. În contextul promovării acestor valori, *sănătatea* este considerată nu ca o stare abstractă, ci, mai degrabă, ca posibilitate a individului de a se realiza, de a răspunde pozitiv la stimulii din mediu. Astfel privită, *sănătatea* constituie o resursă pentru viața de zi cu zi și nu un scop al vieții; este o concepție pozitivă, care pune accentul pe resursele personale și sociale, dar și pe capacitățile fizice.

Organizația Mondială a Sănătății califică *educația pentru sănătate* drept arma cea mai eficientă a sănătății publice, ceea ce impune “asigurarea condițiilor necesare pentru implementarea acesteia prin diverse programe de sănătate, în vederea stimulării responsabilității personale și colective a tuturor membrilor societății în ocrotirea sănătății”. În calitate de conținut particular al educației psihofizice, *educația pentru sănătate* implică dobândirea și aplicarea unor cunoștințe, capacități, deprinderi, atitudini de natură biologică, fiziologică, chimică, psihologică, igienică, sportivă.

În Republica Moldova au fost derulate mai multe programe de *educație pentru sănătate*, în cadrul cărora au fost investigate și opiniile tinerilor despre sănătate și impactul acestora asupra comportamentului. Conform studiului *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor*, realizat de UNICEF, majoritatea tinerilor și-au apreciat starea sănătății ca fiind bună (55,7%) și satisfăcătoare (18,9%), iar 13,2% nu și-au putut evalua sănătatea [1].

Rezultatele cercetării nu au indicat existența unei corelații între consumul de alcool, droguri sau fumat și starea de sănătate. Acest lucru arată că tinerii încă nu sînt conștienți de consecințele negative ce decurg din consumul substanțelor nocive, adică pun accentul pe factorii biologici și sociali, mai puțin pe comportamentele de risc.

De asemenea, studiul în cauză relevă faptul că tinerii nu își asumă responsabilitatea pentru propria sănătate: doar 62,3% din cei chestionați se consideră ca atare.

Tinerii cu un nivel de cultură mai înalt demonstrează mai multă grijă față de propria sănătate.

Programele de *educație pentru sănătate* trebuie să se axeze pe dezvoltarea responsabilității tinerilor pentru propria viață și sănătate, dar și pe dezvoltarea personalității prin formarea încrederii în sine, a abilităților de comunicare interpersonală, de soluționare a conflictelor, a atitudinilor de rezistență la presiuni exterioare, pentru a evita comportamentele dăunătoare etc.

Studiul *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor* denotă un decalaj considerabil între nivelul de cunoștințe și practicile insuficiente de nutriție. Doar 25,4% din respondenți consumă produse lactate în fiecare zi, 1/3 – doar o dată pe săptămână sau mai rar. Tinerii consumă pește, fructe și legume de circa 2 ori mai rar decât consideră că ar fi necesar, fapt ce indică o carență de micronutrienți și vitamine. 28,7 la sută din participanții la cercetare nu conștientizează importanța iodului.

Tinerii știu ce înseamnă *sănătatea*, posedă cunoștințe privind factorii protectori ai *sănătății*, cunosc mecanismul influenței conduitei de risc asupra *sănătății*, dar nu se comportă corespunzător.

Aceste concluzii sînt în concordanță cu cercetările care demonstrează eficiența activităților de informare asupra riscurilor și a celor orientate spre convingerea subiecților de a-și schimba comportamentul. Ele relevă, de asemenea, faptul că fără un demers permanent, schimbarea este de scurtă durată. De aceea, se impune cultivarea de deprinderi practice în vederea racordării acestora la convingeri și atitudini sanogene. Acest lucru va fi posibil doar atunci cînd toți subiecții educaționali vor avea un comportament sanogen model.

Conștientizarea conținuturilor din cursurile de *educație pentru sănătate* este o condiție obligatorie pentru a obține schimbările de comportament scontate, care vor permite adoptarea unui stil de viață sănătos. Știm bine că programele școlare în uz nu sînt suficient de eficiente, întrucît, la moment, la capitolul *educație pentru sănătate*, tabloul se prezintă astfel: regresarea stării sanogene în republică, neglijarea factorilor de risc pentru *sănătate*, existența unui cult al mîncării și băuturii, eschivarea de la orice mișcare fizică (lecții de educație fizică, activități sociale) etc. [1; 2; 3]. Ne vom referi doar la cîteva motive:

- numărul redus de ore alocate *educației pentru sănătate*, ceea ce face, practic, imposibilă forma-

rea priceperilor, deprinderilor și competențelor necesare;

- *educația pentru sănătate* este o disciplină opțională la treapta liceală, pe când în țările dezvoltate acest obiect de studiu face parte din categoria celor obligatorii pentru finalizarea ciclului secundar de învățământ;
- conținuturile cursurilor de *educație pentru sănătate* ar trebui să fie prospective, ajustate atât la vârsta celor educați, cât și la schimbările permanente de mediu și de mod de viață;
- la universitățile cu profil pedagogic și la cursurile de perfecționare pregătirii formatorilor în domeniu se acordă o atenție redusă, cunoștințele profesorilor fiind segmentate, incomplete, incoerente, deci insuficiente pentru o activitate eficientă;
- curriculumul ascuns de *educație pentru sănătate* este neglijat de majoritatea profesorilor;
- lipsa de materiale didactice la toate nivelurile;
- activitatea modestă a radiovizualului la capitolul *mod de viață sănătos* etc.

Cultura pentru sănătate trebuie promovată nu doar în cadrul unor cursuri speciale, ci și prin intermediul celorlalte discipline școlare. Spre exemplu, prevenirea consumului de droguri este un subiect ce poate fi abordat în cadrul tuturor disciplinelor. Un profesor de matematică poate pune în discuție costul plătit de societate pentru drogurile ilegale. Un profesor de științe umaniste poate ilustra procesul de luare a deciziei. Profesorul de economie le va propune elevilor să calculeze bugetul familiei unui fumător sau a unui narcoman. Profesorul de biologie va descrie procesele fiziologice nefaste din organismul uman, iar chimistul va explica fenomenele chimice care stau la baza tuturor reacțiilor fiziologice etc.

Integrarea mesajului despre responsabilitatea fiecăruia pentru sănătatea proprie și pentru cea a tuturor membrilor societății în diverse materii are câteva scopuri: în primul rând, acesta are mai multe șanse de a fi recepționat dacă este prezentat sub diverse forme și la diverse materii decât dacă este prezentat numai la orele de *educație pentru sănătate*; în al doilea rând, integrarea favorizează dobândirea de deprinderi școlare specifice; în al treilea rând, demersul atrage un număr mai mare de profesori și facilitează, astfel, formarea unui stil de viață sănătos.

Prezentăm în continuare conceptul unui program-cadru *Sănătatea*, care vine ca o completare la conținuturile cursurilor de *educație pentru sănătate* în uz. Acesta este susținut de diverse materiale didactice: informații științifice; suporturi pentru aplicarea unor metode și strategii didactice, precum *Studiul de caz*, *SINELG-ul*, *dezbaterea*, *proiectul*; filme didactico-științifice; teste; anchete.

Programul conține teme care nu sînt prevăzute în alte cursuri de acest gen, precum *Aktivii alimentari*, *Controlul calității producției*, *Produce cosmetice*, *Chimia casnică*, *Factori cancerigeni*, *Medicamente*, *Vitamine*, *Microcomponente nutriționale*, *Medicina complementară*.

PROGRAM-CADRU CURS OPȚIONAL SĂNĂTATEA

Cadru conceptual

Cursul opțional *Sănătatea* are menirea să formeze cunoștințe și competențe privind stilul de viață sănătos, atitudini corecte față de factorii sănătății; responsabilitatea pentru sănătatea individuală și cea publică, competențe pentru promovarea culturii sănătății.

Cursul poate fi implementat la treapta de liceu sau în primul an de studii la facultățile cu profil pedagogic, dar și la stagiile de perfecționare a profesorilor. El va asigura informarea generală a tinerilor în domeniu, transpunerea în practică a recomandărilor Organizației Mondiale a Sănătății privind modul de viață sănătos. Scopul final al cursului *Sănătatea* este formarea și promovarea culturii sănătății în medii sociale diverse.

Obiectivul major: dezvoltarea unui stil de viață sănătos și modificarea comportamentelor de risc pentru sănătate.

Obiective generale:

- cunoașterea proceselor biochimice din organismele vii sau ale interacțiunilor cu factorii de mediu;
- studiul comportării biochimice a unor substanțe în scopul aplicării corecte și inofensive a acestora în viața cotidiană;
- formarea competențelor de prevenție a maladiilor și a dereglărilor funcțiilor vitale ale organismului uman;
- exersarea și promovarea unui stil de viață sănătos.

La nivel de cunoaștere

La finele cursului, educabilii vor fi capabili:

- să interpreteze dimensiunile sănătății: biologică (sau fizică), psihologică, socială;
- să explice principiile și condițiile modului de viață sănătos;
- să determine factorii de risc pentru sănătatea publică;
- să descrie comportamentele și deprinderile sănătoase/nesănătoase;
- să descrie modalități de combatere a deprinderilor negative.

La nivel de aplicare

- să deducă componentele unei alimentații echilibrate, a comportamentelor dezirabile în întreg spectru al sănătății;
- să ia cunoștință de noile informații în domeniul sănătății și să le aplice;

- să planifice, să efectueze, să descrie și să explice strategii de promovare a culturii sănătății;
- să aplice principiile sănătății cu referire la propriul comportament, să explice fenomene, să rezolve probleme de sănătate.

La nivel de integrare

- să abordeze și să soluționeze situații-problemă legate de sănătate;
- să elaboreze metode și strategii de promovare a

modului de viață sănătos;

- să manifeste creativitate, independență, obiectivitate, toleranță, interes, perseverență, inițiativă, responsabilitate și capacitate de a colabora în promovarea culturii sănătății;
- să argumenteze avantajele pe care le oferă cunoștințele despre factorii sănătății pentru asigurarea unei activități fructuoase și a unei vieți împlinite.

Tematica și distribuirea orelor

Nr.	Module, teme	Tipuri de activități	
		Teoretice	Practice
	Capitolul I. Alimentația sănătoasă	14	2
1.	<i>Agenți nutritivi. Funcția în organism. Sursele de alimente</i>	2	
2.	<i>Microcomponente nutriționale</i>	2	
3.	<i>Vitamine</i>	2	
4.	<i>Apa</i>	2	
5.	<i>Controlul calității producției</i>	2	
6.	<i>Alimentație sănătoasă</i>	2	
7.	<i>Training Cum să preluăm un mod de alimentare benefic pentru organism</i>		2
	Capitolul II. Substanțe chimice și organismul uman	14	2
8.	<i>Medicamente</i>	2	
9.	<i>Medicina complementară</i>	2	
10.	<i>Droguri</i>	2	
11.	<i>Alcoolul. Tutunul</i>	2	
12.	<i>Chimia casnică. Intoxicații</i>	2	
13.	<i>Probleme ecologice globale</i>	2	
14.	<i>Training Factorii chimici și sănătatea noastră</i>		2
	Capitolul III. Bolile	8	2
15.	<i>Bolile și modul de viață</i>	2	
16.	<i>Infecții cu transmitere sexuală. HIV/SIDA</i>	2	
17.	<i>Factorii care provoacă cancerul</i>	2	
18.	<i>Training Prevenția îmbolnăvirilor – factor decisiv în păstrarea sănătății</i>		2
	Capitolul IV. Dezvoltarea personalității	12	2
19.	<i>Autocunoașterea și construirea unei imagini de sine pozitive</i>	2	
20.	<i>Dezvoltarea unor calități volitive</i>	2	
21.	<i>Comunicare și relaționare interpersonală</i>	2	
22.	<i>Controlul stresului</i>	2	
23.	<i>Dezvoltarea carierei personale</i>	2	
24.	<i>Training Sănătatea morală</i>		2
	Capitolul V. Stil de viață sănătos	6	2
25.	<i>Precizări conceptuale</i>	2	
26.	<i>Stil de viață sănătos</i>	2	
27.	<i>Training Cum să adoptăm un stil de viață sănătos</i>		2
	Total – 54 ore	44	10

CONȚINUTURI RECOMANDATE

Capitolul I. Alimentația sănătoasă**Tema 1. Agenți nutritivi. Funcția în organism.****Sursele de alimente**

Proteine: clasificarea, structura, funcțiile biologice, sinteza și asimilarea în organisme vii. Surse nutritive. Vegetarieni, lactovegetarieni, diete proteice;

Glucide: clasificarea, compoziția și structura, funcțiile biologice. Zahărul, îndulcitorii chimici. Mierea. Amidonul. Celuloza;

Grăsimi: clasificarea, compoziția și structura, funcțiile biologice. Colesterolul. Grăsimile rafinate, nerafinate, hidrogenate. Nutriția și bolile

Tema 2. Microcomponente nutriționale

Macroelemente-microelemente. Rolul biologic esențial al următoarelor metale: Cu, Zn, Na, K, Ca, Mg, Co, Mo, Fe, Mn, Ni. Rolul biologic al nemetalelor: Sarea. Elemente chimice nocive: Hg, Pb, Sn, As, Al. Surse naturale și chimice

Tema 3. Vitamine

Vitaminele, clasificarea, compoziția, rolul biologic, surse naturale și chimice

Tema 4. Apa

Structura și proprietățile apei, anomalii și vitalitatea apei. Apa de ploaie, apa de fântână, apa minerală, apa gazoasă, apa distilată, apa de la robinet. Metode de epurare a apei. Apa vie. Memoria apei. Soluții coloidale în natură. Probleme ecologice

Tema 5. Controlul calității producției

Aditivi alimentari, clasificare, funcția, clasa de substanță chimică, efecte asupra sănătății, depistarea alimentelor neorganice. Controlul calității producției

Tema 6. Alimentația sănătoasă

Piramida alimentației. Dietele și efectele asupra sănătății. Alimentația tradițională, pro/contra

Tema 7. Training Cum să preluăm un mod de alimentație benefic pentru organism

Capitolul II. Substanțe chimice și organismul uman**Tema 1. Medicamentele**

Istoria medicamentelor și a drogurilor. Natura chimică a acțiunii unui medicament. Clasificarea, sinteza și testarea medicamentelor. Vaccinurile. Chimioterapia. Tratamente nemedicamenteuse (acupunctura, fitoterapia, aromoterapia, opoterapia, lecuirea cu argilă ș.a.). Medicamentație judicioasă și valorificarea informației terapeutice. Medicamentele-droguri, pro/contra

Tema 2. Medicina complementară

Hidroterapia, aromoterapia. Medicina naturopată. Acupunctura, osteopatia, reflexologia, fizioterapia, electroterapia. Fitoterapia

Tema 3. Droguri

Drogurile, clasificarea, pericolul fiziologic și psihic.

Drogurile și legea**Tema 4. Alcoolul. Tutunul**

Alcoolul etilic, tehnic, medicinal, alimentar. Băuturile alcoolice și impactul lor asupra sănătății. Psihoze alcoolice, alcoolism. Tutunul, fumatul activ și pasiv. Alcoolul și fumatul ca factori de degradare a sănătății. Alcoolul și familia, societatea. Sfaturi cum să stai departe de țigări, alcool și droguri

Tema 5. Chimia casnică. Intoxicații

Substanțe chimice în viața cotidiană (metanul, benzina, solvenții organici, fumul, detergenții, vopselele ș.a.). Obiecte de uz casnic care elimină substanțe nocive. Produse cosmetice și de îngrijire dentară, compoziție, testare pe animale, componente nocive. Intoxicații cu substanțe gazoase, lichide, solide. Dezintoxicații

Tema 6. Probleme ecologice globale

Poluarea atmosferei și efecte estimate. Ozonul, funcțiile vitale. Factori de poluare în hidrosferă și litosferă. Gunoiul. Politici de reducere și eliminare a poluării mediului ambiant

Tema 7. Training Factorii chimici și sănătatea noastră**Capitolul III. Bolile****Tema 1. Bolile și modul de viață**

Igiena corporală, dentară, alimentară, vestimentară; proprietățile alimentelor și a băuturilor; aerisire, alimentație, somn; depistarea infecțiilor și îngrijirea rănilor; producerea anticorpilor prin vaccinare etc. Bolile care pot fi evitate prin stil de viață sănătos

Tema 2. Infecții cu transmitere sexuală. HIV/SIDA

Introducere în sexualitate. Contraceptivele. Avorturile. Infecții cu transmitere sexuală. Cum să ne ajutăm prietenii și cum să evităm problemele legate de sexualitate

Tema 3. Factorii care provoacă cancerul

Natura fiziologică a cancerozelor. Simptome, tratamente. Factorii care provoacă cancerul, interacțiunea lor. Factori anticancer

Tema 4. Training Prevenția îmbolnăvirilor – factor decisiv în păstrarea sănătății

Capitolul IV. Dezvoltarea personalității**Tema 1. Autocunoașterea și construirea unei imagini de sine pozitive**

Rolul teoriei social-cognitive a personalității în psihologia sănătății: stimă de sine, autoeficacitate, optimism, stil atribuțional, stil cognitiv. Metode de autocunoaștere și de cunoaștere a celorlalți. Stima de sine scăzută și crescută. A fi popular înseamnă a avea succes? Tipuri psihologice

Tema 2. Dezvoltarea unor calități volitive

Totul despre luarea deciziilor. A spune "Nu" unei situații dificile. Să promovăm valori precum responsabilitatea, transparența, conlucrarea, toleranța, controlabilitatea, robustețea etc.

Tema 3. Comunicare și relaționare interpersonală

Echilibrul psihologic și comunicarea empatică. Tehnica comunicării și sănătatea omului. Comunicare eficientă în relațiile de gen. Prietenie. Toleranță. Dragostea și sexualitatea

Tema 4. Controlul stresului

Noțiuni introductive și precursori ai teoriei stresului. Teorii și modele ale stresului

Surse și reacții la stres. Factorul individual în stres: evaluare și coping. Consecințe fiziopatologice, sindromul de epuizare cronică. Rolul de protecție al suportului social

Tema 5. Dezvoltarea carierei personale

Tipurile psihologice și profesiile. Alegerea activității profesionale. Stil de lucru. Condițiile de dezvoltare a carierei personale. Odihna activă/pasivă, hobby-uri – elemente de sănătate

Tema 6. Training Sănătatea morală**Capitolul V. Stil de viață sănătos****Tema 1. Precizări conceptuale**

Definiție, clasificare, prevalență. Relevanța stilului de viață pentru sănătate. Modele explicative ale stilului de viață. Componentele stilului de viață

Tema 2. Stil de viață sănătos

Principiile unui stil de viață sănătos. Descrierea procesului de structurare a obiectivelor de sănătate printr-o autoevaluare realistă. Distingerea între efectele imediate ale implicării active în comportamentele ce țin de sănătate și beneficiile pe termen lung ce pot fi obținute prin modificarea stilului de viață

Tema 3. Training Cum să adoptăm un stil de viață sănătos

Realizarea cursului *Sănătatea* prin aplicarea modelelor tehnologice de promovare a educației pentru sănătate a avut mai multe efecte educaționale:

- conștientizând posibilitatea protejării sănătății, elevii au dovedit un interes sporit pentru toate activitățile propuse;
- conlucrarea profesorului cu câțiva elevi supraponderali a permis elaborarea și adoptarea unui regim de alimentare corect, care a avut ca efect revenirea acestora la greutatea corporală normală;
- evaluarea formativă a cunoștințelor a demonstrat creșterea vădită a ponderii răspunsurilor corecte.

Pentru a detecta schimbările posibile în atitudini și comportamente, la finele cursului a fost organizată o anchetare. Analiza rezultatelor a demonstrat următoarele:

- îmbunătățirea semnificativă a cunoștințelor despre alimentația sănătoasă – principalul factor de protecție a sănătății (de la 43,8% din respondenți la 100%);
- 73,62% din respondenți au făcut schimbări parțiale în modul de alimentare; 4,40% și-au schimbat radical regimul alimentar;
- recunoașterea existenței unor probleme sociale provocate de consumul de alcool și de droguri – 68,13% din interogați;
- creșterea responsabilității față de sănătatea altora: 71,43% – s-ar implica dacă un coleg ar consuma droguri;
- dezaprobarea crescândă a fumatului, pentru intezierea fumatului în locuri publice au optat 73,62% din respondenți, rămânând indiferenți 14,29%;
- existența problemei consumului necontrolat de medicamente – 34,07% de respondenți;
- 89% din respondenți au dezvoltat schimbări de comportament și atitudini privind propria sănătate.

Evaluarea cursului *Sănătatea* de către elevi a prezentat următoarele rezultate: suficient – 2,20%, bine – 45,05%, foarte bine – 52,75%.

În sugestiile elevilor a fost înalt apreciată importanța cursului *Sănătatea* pentru ei înșiși și pentru familiile lor. Elevii au solicitat mai multe filme de popularizare a factorilor sănătății, optimizarea metodelor de prezentare a informației, organizarea unor excursii în instituții medicale, propagarea culturii sănătății în rîndul părinților, a familiei.

Abordarea comprehensivă a subiectului sănătății se va face pentru diferite grupuri țintă: tineri, profesioniști, părinți, utilizînd curriculumul școlar, programele, mass-media, factorii de educație sociali (case de cultură, centre pentru tineret) etc. Demersul de formare la tineri a culturii pentru sănătate reclamă implicarea obligatorie și responsabilă a tuturor actorilor educaționali ai societății.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Sănătatea și dezvoltarea tinerilor*, UNICEF, Asociația „Sănătate pentru tineri”, Ch., 2005.
2. *Sănătatea publică în Moldova*, Centrul Științifico-Practic *Sănătate Publică și Management Sanitar*, Ch., 2006.
3. Zepca, V., *Sanalogia*, Ch., 2001.



Larisa **APREUTESEI**

Alianța Franceză din Moldova

„Idea-cheie a pedagogiei proiectului este următoarea: nu formarea unor minți pline de cunoștințe, ci formarea unor minți bine făcute prin încurajarea elevului de a acționa în cadrul unei comunități.”

(Célestin Freinet)

În domeniul studiului limbilor străine, lucrul în baza unor proiecte constituie o alternativă interesantă în ce privește analiza și planificarea unui curs de învățare. În cadrul pedagogiei proiectului, învățarea se produce prin intermediul unor activități programate în scopul realizării acestuia în colaborare. Astfel elevul achiziționează cunoștințe în mod progresiv, demonstrează abilități și dezvoltă atitudini, cum ar fi capacitatea de a face apel la resursele memoriei, studiind evenimente și fenomene, analizând o parte din experiența personală, căutând informații noi pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă de-a lungul etapelor proiectului în curs de realizare.

Învățarea prin proiect este o strategie care pune persoana sau un grup de persoane în situații de învățare concrete. De exemplu, elevul este invitat să își exprime ambițiile, dorințele, necesitățile, să caute și să aleagă modalități de a pune întrebări și de a răspunde, ca, în final, proiectul să fie realizat nu doar pe hârtie, ci și trăit ca experiență utilă pentru anumite situații din viață.

Pedagogia proiectului: o alternativă în studiul limbii franceze

O întrebare pe care ar putea să și-o pună profesorul este următoarea: *Cum și din ce anume se naște un proiect?* Dintr-un eveniment! Acest eveniment poate fi provocat de profesor, dar și de instituția de învățământ “sub egida” căreia își desfășoară activitatea cei doi actori principali ai actului educațional. De exemplu, la Liceul *Spiru Haret* din Chișinău e în derulare un schimb de experiență cu elevi de la o școală din Germania, ocazie care deschide mai multe oportunități de colaborare nu doar la nivel de instituție, ci și la nivel de proiectare a demersului didactic, în special al profesorilor de limba germană). Etapa proiectării este „rezervată” profesorului, adică celui care propune, negociază, aprobă. Dar care este rolul lui în derularea propriu-zisă a proiectului? Nicidecum cel de a dirija de unul singur și după bunul său plac, ci de a însoți elevul în procesul căutării, de a-l ajuta, a-l orienta spre piste utile; într-un cuvânt, el va juca rolul de consilier.

Care ar fi tipologia proiectului? După Michel Huber, specialist în pedagogia proiectului, reieșind din finalitatea proiectului, s-ar reliefa trei categorii:

- produsele comerciale avînd o destinație clară: de exemplu, dejunul la cantina școlii sau confecționarea unui obiect de artizanat. Aici am putea include organizarea unei întâlniri gastronomice în colaborare cu lucrătorii cantinei (prepararea clătitorilor *à la française*, moment oportun de verificare și utilizare a vocabularului din domeniul culinar și a articolului partitiv în limba franceză);
- produsele mediatiche: de exemplu, expoziție, film, piesă de teatru, site etc. Este vorba despre elaborarea unui ziar al instituției, participarea la diverse concursuri en-ligne în franceză, filmarea unor evenimente cu adăugarea de comentarii. O

altă modalitate mai accesibilă este comunicarea în franceză pe Internet cu elevi din clase francofone din altă țară sau de pe alt continent;

- produsele ce țin nemijlocit de grupul în activitate, care favorizează simultan contactul cu lumea exterioară: sărbătorile, călătoriile, vizitarea unei instituții. Proiectele din această categorie ar fi mai ușor de finalizat în cadrul spațiului francez, care ar presupune itinerarii de descoperire a locurilor de trai ale scriitorilor sau vizita unor locuri descrise în anumite romane. Realizarea acestora nu este imposibilă în Moldova. De exemplu, vizita unei expoziții de pictură, întâlniri cu artiști sau personalități franceze sau, pur și simplu, cu francezi care locuiesc în țara noastră.

Complexitatea etapei de realizare a unui proiect depinde de gradul de implicare atât al elevilor, cât și al profesorului. În acest context, Michel Huber distinge 3 timpuri importante, cu funcții bine definite, în cadrul demersului.

1. *timpul de realizare*, care poate fi numit și *timp de autonomie*: elevul investește toate cunoștințele sale în domeniu pentru a atinge un scop. Aici profesorul nu va interveni decât la cerere;
2. *timpul didactic* este momentul în care elevul își îmbogățește arsenalul lexical și stabilește conexiunea între teorie și practică. În acest caz, rolul profesorului este de a veghea dacă elevul merge în direcția preconizată inițial;
3. *timpul pedagogic* este acela în care elevul și profesorul colaborează în scopul operării de corectări, în caz de necesitate. Acest timp este caracteristic întregului proces de realizare a unui proiect.

În contextul celor expuse, aș veni cu un exemplu de proiect ce ține de a treia categorie: este vorba despre un itinerariu cultural realizat în cadrul unui stagiu efectuat la Alianța Franceză Paris-Île-de-France. Clasa a fost divizată în grupuri a câte 5-6 persoane. Unul dintre grupuri a primit un chestionar ce urma să fie aplicat în cartierul Montparnasse.

LE QUARTIER DU MONTPARNASSE

Sortez de l'Alliance, prenez à gauche boulevard Raspail, puis encore à gauche rue Notre Dame des Champs.

1. Cet indice vous aidera à découvrir un lieu: _____
 Quelles pièces pouvons-nous voir ce soir?

Poursuivez jusqu'à la rue Vavin.

2. Cherchez la fontaine. Comment appelle-t-on ce type de fontaine?
3. a) Au nr.26 retrouvez les architectes qui ont imaginé cet immeuble.
 b) A quel mouvement artistique appartient ce bâtiment?
4. a) Quel magasin porte le titre d'un roman français?
 b) Qui en est l'auteur?

Continuez votre parcours jusqu'au boulevard Raspail.

5. Retrouvez la statue de Balzac. Qui en est le sculpteur?

Boulevard du Montparnasse.

6. a) Citez les noms des quatre célèbres cafés fréquentés par les artistes du début du XX^{ème} siècle.

Le _____ ouvert en _____

b) Nommez deux, ou plus, des nombreux artistes que l'on pouvait croiser dans ces quatre cafés.

7. Quel est le célèbre plat servi par la Coupole depuis 85 ans?

Revenez sur vos pas jusqu'au carrefour. Prenez le boulevard du Montparnasse en direction de l'Observatoire.

Sur votre droite, vous croiserez la rue Campagne Première.

8. Au numéro 5, appuyez sur le bouton. Poussez la porte, découvrez et décrivez.

9. Au numéro 9, meme aventure.

10. Au numéro 17, quelles sont les particularités de ce passage?

11. Dans le 10^{ème} arrondissement, vous pouvez traverser la rue du Paradis.

- a) Dans cette rue, au numéro 19, que ferez-vous?
- b) Décrivez ce que vous voyez.
- c) Quelle est votre impression ? Trouvez 4 adjectifs pour la qualifier.

12. Numéro 23. Le complexe d'Oedip, ça vous dit quelque chose? Que voyez-vous?

13. En 1929, où se trouvaient Louis et Elsa vers l'heure de midi?

14. Où pouvez-vous voir ceci?

15. Parmi les artistes qui ont vécu dans cette rue, citez:

Deux photographes, deux poètes, deux peintres.

Conceperea unui astfel de proiect este posibilă și în Moldova. Sarcinile de lucru pot varia de la o clasă la alta, de la o școală la alta, de la o localitate la alta, fiecare loc din țară fiind o parte din cultură. Aceasta presupune o implicare profundă a profesorului în realizarea sugestiei de proiect și, bineînțeles, timp de pregătire. Itinerariul cultural va atinge cel puțin 3 scopuri: autonomia elevului în administrarea timpului, utilizarea cunoștințelor din diverse domenii, inclusiv gramaticale, apropierea de cultura propriului popor prin intermediul limbii franceze.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Brunelle, M.; Heu, E., *Itinéraire culturel*, Alliance Française Paris Île-de-France, 2009.
2. Mubanga-Beya, A., *Approche actionnelle*, Alliance Française Paris Île-de-France, 2009.

Utilizarea documentelor autentice în cadrul lecțiilor de limbă franceză – banda desenată

E lucru știut: banda desenată nu face parte din cultura țării noastre. De aceea, este important să descoperim valențele acestui suport, pentru a-l cunoaște, a-l înțelege mai bine și, astfel, a realiza o apropiere culturală cu societatea francofonă.

O *bandă desenată* reprezintă un mijloc de comunicare pe cale grafică; aceasta este alcătuită din imagini și, adeseori, însoțită de cuvinte, în scopul de a ilustra un fir narativ. Înainte de a-și contura forma de astăzi, acest gen de artă a trecut prin mai multe etape, începând cu ieroglifele egiptene, care reprezentau noțiunile prin figuri de ființe sau obiecte, pînă la imagini ce abundă în culori și figuri, cum ar fi cele ale scenelor din Biblie.

În evoluția sa, arta benzii desenate se identifică ca parte a culturii europene, în special a celei francofone. Cine dintre noi nu a auzit de renumitele personaje de bandă desenată Asterix și Obelix sau de faimoasa familie Schtroumpfs cu numeroasele sale aventuri?

În studiul limbii franceze poate fi utilizată orice bandă desenată, indiferent de mărimea acesteia. Totuși, cu un album gen *Asterix la jocurile olimpice* este mai dificil de lucrat, avînd în vedere numărul limitat de ore la limba franceză.

Benzile desenate ne oferă mai multe „direcții” de lucru, inclusiv cu una și aceeași imagine (începînd cu nivelul A1 și terminînd cu B2-C1, conform Cadrelui European Comun de Referință pentru Limbi): alcătuirea de portrete, combinarea de imagini, decodificarea imaginii-mister, completarea bulelor, descrierea copertei unui album de bandă desenată etc.

În acest context, pe parcursul anului 2009, la Alianța Franceză din Chișinău au fost organizate mai multe seminarii de formare în scopul ameliorării lucrului cu banda desenată. Pierric Blettery, responsabil de misiunea lingvistică, a oferit spre analiză și utilizare un set de fișe pedagogice, 2 dintre care le prezentăm în continuare.

Fiche pédagogique

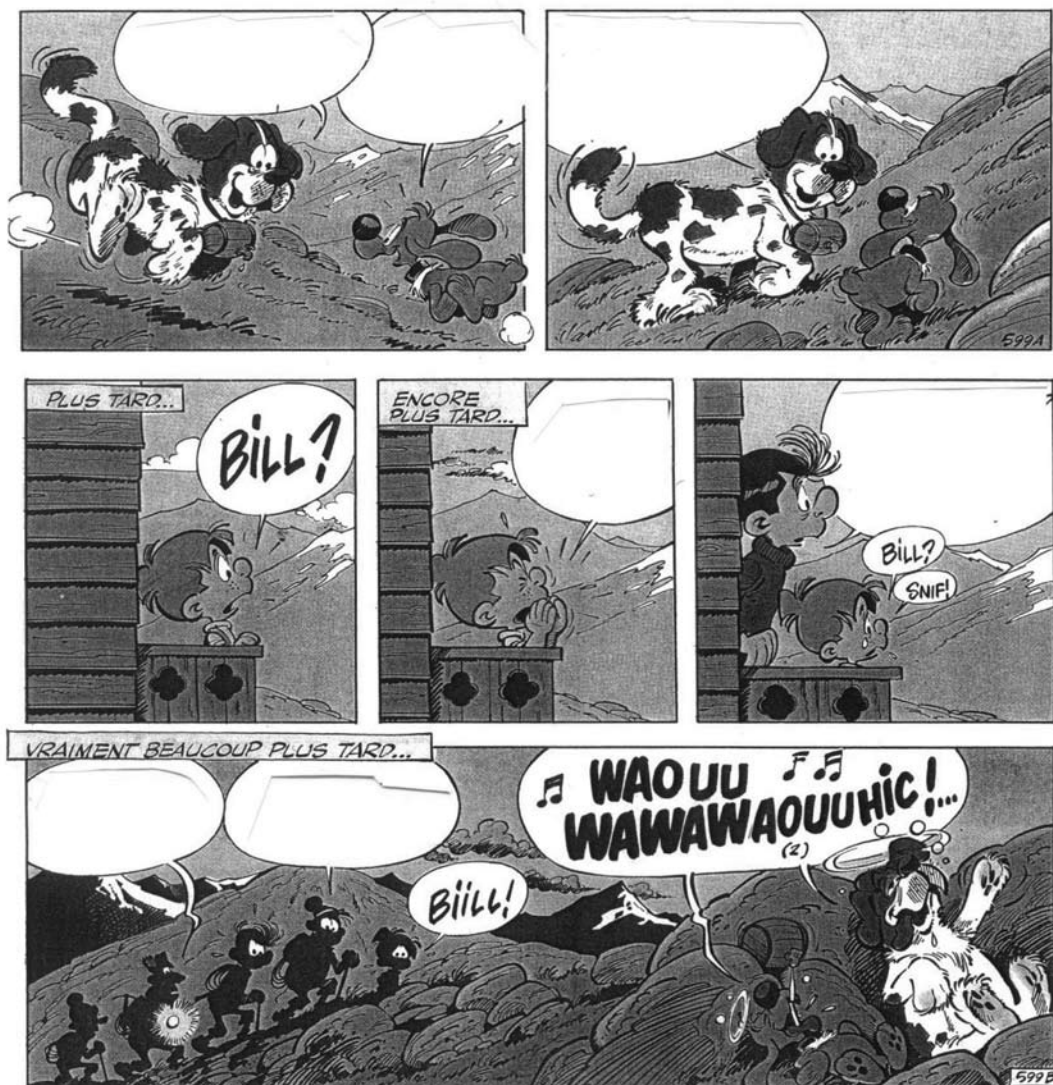
Titre: Bill et son ami le St Bernard.

Durée: 35 minutes (voir 55 avec prolongement).

Matériel: Une histoire en bande-dessinée d’une page avec les bulles vidées (sauf certaines qui peuvent se révéler stratégiques).

Bibliographie: ROBA (1974) *Boule & Bill 10 ; Attention chien marrant*. Bruxelles: Dupuis





Objectifs pédagogiques:

Linguistique	Lexique de la montagne et des activités en montagne. Enrichissement du vocabulaire courant.
Culturel	Les montagnes en France avec les chalets, les dangers des montagnes, le secourisme et la solidarité dans ce milieu rude, le St Bernard la gnole (boisson proche de la vodka mais avec une autre histoire).
Communicatif	Echanger des idées, des réflexions/Argumenter.

Compétences et savoirs:

Savoir socioculturel/prise de conscience interculturelle: les différences entre les montagnes en France et en Ukraine.

Compétences sociolinguistiques: marqueurs des relations sociales et registre entre proches.

Niveau: A2-B1.

Pré-requis: Pas de pré-requis.

Déroulement: 3+1 étapes.

Description des images: 10/15 minutes

Chacun leur tour, les apprenants décrivent une image avec leurs propres mots.

Image 1: Bill se ballade en montagne et admire le paysage.

Image 2: quelqu'un, derrière lui, l'appelle.

Image 3: Est-ce que les chiens se connaissent avant ?

Bill revoit une ancienne connaissance, il est ravi par cette rencontre inattendue.

Image 4: Le St Bernard lui propose d'aller quelque part.

Image 5: Le maître du chien (selon toute logique) s'inquiète et l'appelle.

Image 6: Il crie encore plus fort pour qu'il l'entende

Image 7: Le père le rejoint et semble lui aussi s'inquiéter

Image 8: Une équipe de secouristes cherche Bill. Peut-être l'ont-ils entendu? Bill est en train de boire le petit tonneau qui vient du cou du St Bernard.

Personnages: Le St Bernard, Bill, son maître, le père et une équipe de sauveteurs.

Lieu: Si en France ou en Suisse alors il s'agit des Alpes ou des Pyrénées.

Cadre: Le chien Bill et sa famille sont en vacances, il rencontre le St Bernard et vont ensemble boire de l'alcool (gnole?).

Appart culturel: Le chalet; la gnole; les dangers dans les montagnes (avalanche/se perdre/se blesser/geler...).

Ecriture du dialogue: 15 minutes

Les apprenants, seul ou en petit-groupe (pour gagner du temps sur la correction) retrouvent les paroles ou écrivent de nouvelles d'après le travail précédent.

Exemple:

Image 1: Ah! Quel beau paysage!

Image 2: /

Image 3: Ben dis-donc mon vieux, ça fait un bail!
(St Bernard)

Bernard, je n'en crois pas mes yeux! (Bill)

Image 4: J'ai un truc à te proposer, tu ne pourras pas refuser.

Image 5: /

Image 6: Réponds Bill!

Image 7: Alors mon fils! Aucune nouvelle?

Image 8:

J'ai bien peur que nous ne les retrouvions pas, il est tard et il fait froid (secouriste 1)

Attends, je crois avoir entendu du bruit quelque là-bas (secouriste 2).

Possibilité de donner des régionalismes suisses (**ou bien !**) ou savoyards.

Lecture en classe: 5/10 minutes

Prolongements à court terme: 15 minutes maximum

- Un apprenant peut raconter une expérience en montagne.
- Ecriture du scénario et vérification de l'acquisition du lexique

Prolongements à long terme:

Aider les apprenants à varier les formulations et les registres. Travail sur l'imagination et apprendre aux apprenants à écrire des dialogues simples et courts dans le contexte d'un bande-dessinée (prolongement dans les compétences communicatives). Ces qualités nécessaires pour le projet pédagogique.

Fiche pédagogique

Titre: Schtroumpf des Schtroumpfs du village des Schtroumpfs.

Durée: Dépend du nombre de personnages, compter 2 minutes par personnages sans les explications et aide de l'enseignant.

Matériel: Personnages des Schtroumpfs sur papiers (comme ci-dessous) ou sous forme de figurines.



Objectifs pédagogiques:

Linguistique	Lexique sur les vêtements et les attributs selon les professions. Lexique sur les expressions des personnages.
Culturel	Compréhension du système pour nommer un Schtroumpf (personnage populaire et représentatif de la culture belge et francophone). Certains attributs et caractères peuvent amener vers l’interculturalité, par exemple en Ukraine, le mot bricolage («мастерство» [mast’erstvo]) ne possède pas la notion de plaisir.
Communicatif	Décrire de façon claire et synthétique à la classe. Echanger des idées et des émotions sur les personnages.

Compétences et savoirs:

Compétences pragmatiques: Structurer une description simple, du physique à la morale.

Culture général: Meilleure connaissance des Schtroumpfs

Savoir socioculturel/prise de conscience interculturelle: Découvrir les différences culturelles et comprendre les différences de perception des Français.

Compétences grammaticales et phonétiques: Prononcer de manière claire et distincte à haute voix pour que tout le monde comprenne.

Niveau: A1-B1.

Pré-requis: Pas de pré-requis.

Déroulement: 2 étapes.



Description physique: 1 minute maximum

Ce Schtroumpf a un chapeau de paille, une salopette verte, des sabots et il tient dans la main gauche une fourche. Il s’agit sans doute d’un jardinier, d’un paysan ou d’un fermier.

Description morale: 1 minute maximum

Le Schtroumpf paysan semble satisfait par son travail, il est heureux et a un regard ravi. Il a dû beaucoup travaillé et maintenant il se repose après le labeur.

Les élèves présentent un personnage chacun leur tour.

Ecriture d’un texte vivant sur ce personnage : 20 minutes

Le Schtroumpf paysan cultive les champs autour du village. Il est laborieux, aime beaucoup son travail et est respecté par tous les autres Schtroumpfs car grâce à lui, ceux-ci peuvent manger des fruits et des légumes de qualité toute l’année. Le Schtroumpf paysan n’a qu’une crainte : les intempéries. Mais qu’est ce qu’une pluie d’été face à son expérience séculaire.

Les textes peuvent être lu à haute voix par l’apprenant.

Prolongement à long terme:

Aider les apprenants à utiliser leur imagination afin d’augmenter celle-ci et la canaliser pour le projet pédagogique.



Angela **CECELNIȚCHI**

Liceul Teoretic Mihail Kogălniceanu, mun. Chișinău



Anna **CARAIVAN**

Liceul Teoretic Mihail Kogălniceanu, mun. Chișinău

Sprache und Bewegung gehen Hand in Hand

Was kommt beim Stichwort „Bewegung“ im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen zuerst in den Sinn? Spiele natürlich und bestimmte Methoden, die Bewegung fördern.

Bewegungen werden durch Emotionen gezeigt und schaffen ein gutes Lernklima, sowie die Motivationserhöhung durch eigene Aktivität. Im Deutschunterricht Seil springen? Bunte Luftballons durch den Raum fliegen lassen? Tanzen und springen und dabei Kinder sprechen lassen? Warum nicht? Kinder lieben es und so werden sich die Wörter, Ausdrücke, Satzstrukturen und grammatische Konstruktionen von den Kindern unglaublich schnell eingeprägt.

Die Bewegungsmöglichkeiten können mit unterschiedlichen Inhalten verbunden werden. Folgende Bewegungsformen eignen sich zur Verbindung von Sprechen und Bewegung, weitergehend unabhängig von den stofflichen Inhalten:

- **durch Bewegung Zustimmung und Ablehnung zu mündlichen Sprachäußerungen signalisieren.** (Beispiel 1)
- **beim Zuwerfen eines Balles grammatikalische Regeln und Wortbedeutungen festigen.** (Beispiel 2)
- **beim Gehen durch den Raum.**
- Monologe und Dialoge führen (Beispiel 3)
- sich bei der Bewegung Informationen sammeln (Beispiel 4)
- sich das Schriftbild einprägen und am Platz aufschreiben, danach vergleichen (Beispiel 5)
- **Plätze wechseln und dabei grammatikalische Regeln oder den Wortschatz festigen** (Beispiel 6)
- **Unterschiedliche Arbeitshaltungen beim Hören entnehmen** (Beispiel 7)

Beispiel 1. „Richtig oder falsch“

Material	Karten mit Ausdrücken
Beschreibung	Ein Schüler zieht die Karte mit dem Ausdruck z.B. „Fußball spielen“ oder „Tennis spielen“, zeigt sie der Klasse und spielt pantomimisch, was auf der Karte geschrieben ist. Die Schüler stimmen zu oder lehnen ab.
Varianten	Wortbedeutungen erklären Erraten mit Hilfe der Fragen, was auf dem Bild dargestellt ist.

Beispiel 2. „Satzball“

Material	Softball, Spielzeug
Beschreibung	Konjugierte Verben, die geübt werden sollen sind an der Tafel. Ein Schüler nennt eine Verbform und wirft den Ball zu einem Mitschüler. Dieser bildet mit der Verbform einen Satz. Der nächste Ballbesitzer benennt wieder ein Verb und so geht das Spiel weiter.

Varianten	Wortfamilien bilden, Substantive deklinieren Steigerungsstufen der Adjektive bilden
-----------	---

Beispiel 3 „Bekanntschaft“

Material	-
Beschreibung	Die Schüler bilden 2 Kreise.(einen in dem anderen) und bewegen sich gegenseitig (mit Begleitung der Musik). Wenn die Musik aus ist, bleiben die Schüler stehen und stellen einander Fragen. (Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo wohnst du? u.s.w) Am Ende des Spiels sollen die Schüler über einander erzählen.
Varianten	Nach Geschwistern, Hobbys, Lieblingsessen fragen



Beispiel 4 „Infossamler“

Material	2 Arbeitsbogen mit verschiedenen Texten
Beschreibung	Die Schüler jeder Gruppe lesen den Text und fassen ihn mit eigenen Worten zusammen. Dann bilden sie 2 Kreise.(einen in dem anderen) und bewegen sich gegenseitig (mit Begleitung der Musik). Wenn die Musik stoppt, erzählen die Schüler gleichzeitig einander die Texte. Gewinnt die Gruppe, die mehr Informationen aus dem Text der gegenseitigen Gruppe gesammelt hat.
Varianten	Bildbeschreibung und Zeichnungen dazu.(Eine Gruppe beschreibt das Bild, die andere zeichnet).




Beispiel 5 „Wanderdiktat“


Material	Karten mit verschiedenen Wortgruppen oder Sätzen (liegen oder hängen im Raum aus)
Beschreibung	Die Schüler wandern zu einer Karte, prägen sich den Inhalt ein und schreiben diesen am Platz auf. Sie gehen wieder zurück und vergleichen. Dann suchen sie sich eine weitere Karte.
Varianten	Sich Wörter einprägen und am Platz zu Themenbereichen einordnen Sich Fakten merken und in Lückentexte einordnen Vokabeln lesen, am Platz aufschreiben und im Wörterbuch nachschlagen.



Beispiel 6. „Plätze wechseln“

Material	Karten mit den Sätzen im Präsens und auf der Rückseite im Präteritum (verteilt auf allen Plätzen).	
Beschreibung	Die Schüler setzen sich auf einen Platz und lesen den Satz. Sie schreiben den Satz im Präteritum in ihr Heft. Mit der Rückseite können sie vergleichen. Dann suchen sie erneut einen freien Platz.	
Varianten	Teile von Sätzen zusammenfügen Lückentext ergänzen.	

Beispiel 7. „Fasse an deine Ohren!“

Material	-	
Beschreibung	<p>Die Schüler bewegen sich frei durch den Raum. Der Spielleiter gibt ein Stoppzeichen und nennt eine Bewegungsform:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fasse an deine Ohren! (Nase, Füße, ...) - Springe auf dem rechten/linken Bein! - Mache Handstand! - Gehe zum Fenster! (zur Tafel, zur Tür, an deinen Platz, ...) <p>Den Spielleiter wechseln.</p>	
Varianten	Bewegungen kombinieren (Fasse ans rechte Ohr und hüpfte auf dem linken Bein) Verben darstellen (lesen, schreiben, Rad fahren, Ski laufen, schwimmen).	



Verstehen braucht Sehen: Lesen im Zusammenhang mit Spielfilm im Deutschunterricht

Filme vermitteln ihre Botschaft über das Bild bzw. über Bildfolgen (also Dialoge, Musik, Geräusche), wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen.

Daneben verfügt jeder Film über einen spezifischen Spannungsaufbau, der sich bereits aus der kontextuellen Einbindung der einzelnen Handlungseinheiten ergibt.

Durch die Wendungen der Geschichte, das Spiel der Akteure, Rhythmus oder Toneinsatz, durch das, was außerhalb des Bildraums passiert, kann die Wahrnehmung des Betrachters, seine Aufmerksamkeit gelenkt werden.

Was kann der Film im Fremdsprachenunterricht leisten?

- vermittelt Landeskunde (Geschichte, Gesellschaft, Lebensräume)
- ist attraktives mediales Angebot
- schult das Hör-Seh-Verstehen als sechste Fertigkeit
- bewirkt Aktivierung, Motivierung (Neugierverhalten)
- wirkt als „kombinierte Fertigkeit“- verstehendes Lesen und Hör-Seh-Verstehen
- bietet das Erleben des Gelesenen.

Im vorliegenden Artikel stellen wir einen Unterrichtsvorschlag zum „Inhaltlicher Vergleich zwischen dem Buch „Vorstadtkrokodile“ und der Verfilmung“ vor

Arbeitsschritt 1.

Notieren Sie Ihren spontanen Vermutungen zu dem Bild!

Wer?	Was macht?	Wann?	Wo?	Wohin?	Warum?
Hans	klettert	eines Vormittags	in der Siedlungstraße	auf das Dach	um eine Mutprobe zu bestehen

Arbeitsschritt 2.

Lesen Sie den ersten Kapitel (global) und vergleichen Sie mit Ihren Vermutungen

Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!, rief Olaf, der Anführer. Die Kinder sahen Hannes zu, der langsam die Sprossen hochkletterte, um seine Mutprobe abzulegen. Die war Bedingung für die Aufnahme in die Krokodilbande.

Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, aber er wollte den größeren beweisen, dass er als Zehnjähriger so viel Mut besaß wie sie.

Hannes kletterte von der Leiter über die Dachrinne auf das Dach des alten Bürogebäudes. Dort legte er sich auf den Bauch und kroch langsam zum First hoch. Dabei zog er sich mit den Händen an den Dachziegeln entlang. Mit den Füßen stützte er sich ab. Das ging sehr langsam und war anstrengend. Er musste vorsichtig sein, denn im Laufe der Jahre waren viele Dachziegel morsch geworden. Seine Kletterei war gefährlich.

Manchmal, wenn Hannes glaubte, einen Halt gefunden zu haben, rutschte ein Dachziegel unter seinen Händen weg und klatschte unten auf den Hof.

Dann blieb Hannes vor Schreck liegen, ohne sich zu rühren.

Viele Minuten später war er endlich angekommen.

Hannes ruhte sich auf dem Bauch liegend aus. Dann setzte er sich vorsichtig auf, hob beide Arme und rief: „Krokodil! Krokodil! Ich habe es geschafft!“.

Arbeitsschritt 3.

Sehen Sie sich den Filmsequenz zum ersten Kapitel an und beschreiben Sie die Hauptpersonen (Buch-Film)

Haupt/handelnde /Personen	Charackterzüge/ Eigenschaften

Arbeitsschritt 4.

Hast du gut aufgepasst? Beantworte die Fragen!

1. Wieviel Mitglieder sind in der Krokodilbande?

2. Wie heißen alle Jungen aus der Bande?

Schreiben Sie die Namen auf.

3. Wo befindet sich Hannes?

Arbeitsschritt 5.

Was ist eine Mutprobe? Kreuze die richtigen Antworten an!

- Eine Mutprobe soll zeigen, dass man keine Angst hat.
- Eine Mutprobe ist der Titel einer Unterhaltungssendung.
- Bei einer Mutprobe muss man etwas Gefährliches tun.
- Eine Mutprobe muss jeder machen, der Freunde haben möchte.
- Bei manchen Banden müssen neue Mitglieder eine Mutprobe machen.

Arbeitsschritt 6.

Vergleichen Sie den Inhalt zwischen dem Buch und der Verfilmung!
Kapitel 1/ Szene „Mutprobe“

Handlung im Buch	Handlung im Film
Hannes muss eine Mutprobe machen: – Hannes klettert auf das Dach	
– Hannes ruft oben: „Krokodil! Krokodil! Ich habe es geschafft!“	
– Hannes rutscht beim Abstieg ab und hängt an der wackligen Dachrinne in 10m Höhe und schreit um Hilfe.	
– Die Krokodiler laufen fort.	

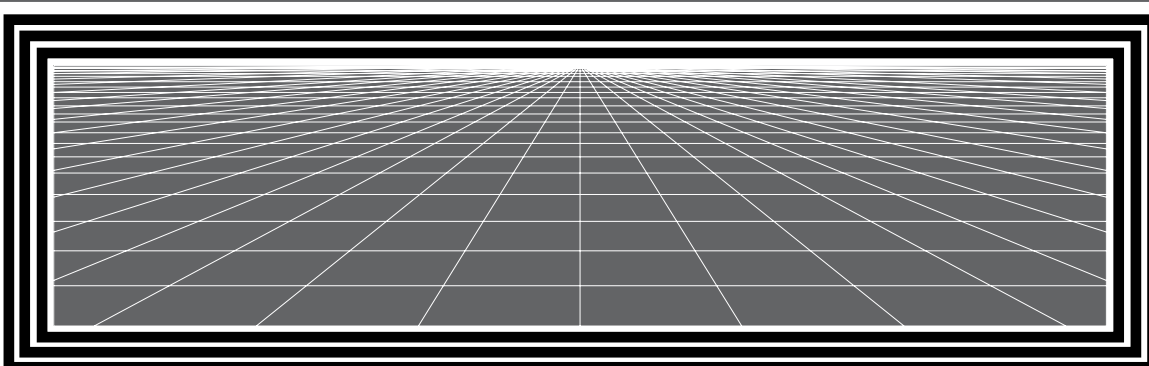
– Maria ruft von einer Telefonzelle aus die Feuerwehr.	
– Die Feuerwehr holt Hannes vom Dach.	
– Der Feuerwehrmann sagt mehrmals „So ein Leichtsinn!“.	
– Maria beobachtet alles aus ihrem Versteck.	
– Die Feuerwehr bringt Hannes nach Hause.	
– Zu Hause beruhigt die Mutter Hannes, während der Vater sehr wütend ist und schimpft.	
– Hannes bekommt einige Strafen: 14 Tage kein Fernsehen, Spielverbot mit Hannibal, Ausgangsverbot, Taschengeld wird für zwei Wochen gestrichen.	
– Hannes erzählt der Mutter, wer alles bei den Krokodilern ist.	
– Am Ende des ersten Kapitels erfahren wir von der soziale Situation von Hannes Familie: Die Mutter war länger krank und arbeitet nun zuhause als Schneiderin, der Vater ist Arbeiter (Schleifer), die Familie hat finanzielle Sorgen.	
– Zum Schluss spielt Hannes mit seinem Hasen und wir erfahren etwas über Hannibal.	

Vorschlag für die Hausaufgabe:

Haben Sie schon eine Mutprobe erlebt? (schriftlich)
Erzählen Sie darüber in der Schule!

Name	Geschichte
Anna	
Dana	





INCLUSIV EU



Ala **PLENGHEI**

Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă, mun. Chișinău

Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă din Chișinău, fondat în anul 1977, este o instituție care se ocupă, actualmente, cu educarea și reabilitarea a 114 elevi slabvăzători, nevăzători, precum și cu deficiențe multiple, cu vârste cuprinse între 7 și 18-20 ani. Copiii trec prin următoarele cicluri de învățământ: primar, gimnazial, liceal și profesional (se studiază meseriile *Operator-calculator*, *Cusător categoria II-III*, *vestimentație dame și bărbați*).

Procesul de învățământ în liceu este unul complex și presupune mai multe direcții de realizare: instruirea propriu-zisă, activități educaționale și măsuri de recuperare. De menționat faptul că ne concentrăm eforturile în a-i pregăti pe elevi să devină cât mai autonomi în viața de zi cu zi și să fie suficient de calificați pentru a se încadra în câmpul muncii sau a avea o ocupație la domiciliu generatoare de venit. De asemenea, încercăm să le oferim șanse egale de dezvoltare, în funcție de capacitățile fiecăruia.

Măsurile de recuperare se bazează pe terapie compensatorie, care ține cont de nevoilor reale ale elevilor cu deficiențe vizuale și care include activități de: logopedie, ritmică, educație fizică curativă, orientare în spațiu, dezvoltare a percepției tactile și a motricii inferioare, dezvoltare a percepției vizuale, studiere a sistemului Braille. Sînt prevăzute și ore pentru tratamentul pleoptic-ortoptic, efectuat de medici ortopezi. În rezultatul acestor

Educația pentru toți

activități, copiii își dezvoltă mecanisme compensatorii interioare, ceea ce le permite să își consolideze imaginea de sine și să își stabilească propria identitate în contextul raporturilor sociale actuale și ulterioare. Noi îi pregătim să fie activi, să participe la viața socială, economică, politică și culturală a țării, să aibă convingerea că sînt egali în drepturi și în posibilități, că au demnitate și își pot manifesta libertatea.

Realizarea acestui plan reclamă o adaptare metodică a mijloacelor de învățare. Instruirea elevului deficient vizual necesită utilaj, instrumente, inclusiv didactice, speciale (manuale în Braille, hărți și planșe în relief, truse tiflografice, manuale cu litere de dimensiuni mai mari și caiete pentru slabvăzători, computere adaptate, proiectoare, aparataj optic specializat, manuale sonorizate etc.).

Pentru ca procesul de învățământ să fie unul eficient trebuie asigurate condiții optime atât pentru activitățile instructiv-educative, cât și pentru cele recuperatorii, prin care se urmărește remedierea deficiențelor existente.

Formarea cunoștințelor, a aptitudinilor și atitudinilor, dar și a competențelor specifice se realizează prin aceleași obiective de studiu, corelate la cele 5 arii prevăzute de Curriculumul Național (*Limbă și comunicare*, *Matematică și științe*, *Educație socio-umanistică*,





Tehnologii, Sport). Însușirea instrumentelor de bază ale activității intelectuale (cititul, scrisul, calculul aritmetic) se efectuează prin metodologii ce iau în considerație toate tipurile de deficiențe, necesitând procedee didactice și mijloace de învățământ speciale. la sfârșitul fiecărei trepte de școlarizare, elevii noștri trebuie să obțină și obțin aceleași performanțe ca și semenii lor dintr-o instituție de învățământ obișnuită.

Liceul contribuie atât la dezvoltarea fizică armonioasă a elevilor, cât și la cea cognitivă, socio-afectivă, estetică, civică. La orele de educație civică, bunăoară, promovăm principiile unei societăți democratice, fiindcă vrem ca elevii să cunoască bine drepturile și libertățile fundamentale ale omului, le cultivăm dragostea față de țară, față de valorile culturale și istorice.

Astfel, cunoștințele și competențele dobândite în liceul nostru nu sînt cu nimic mai prejos decît cele căpătate în instituțiile din învățământul general, acestea regăsindu-se în competențele prevăzute la fiecare obiect de studiu.

Pentru a valorifica potențialul real al elevilor, a asigura acțiunea mecanismelor compensatorii și a le forma competențele prin care ei să își cîștige o autonomie din ce în ce mai deplină.

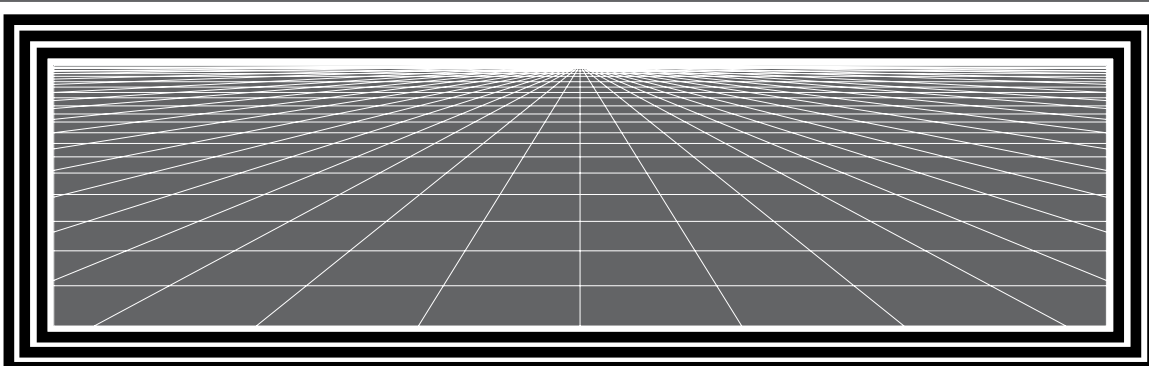
Planul de învățământ al liceului cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă oferă un loc însemnat terapiilor de recuperare. La alcătuirea acestuia s-a ținut cont de interdependența dintre disciplinele școlare și activitățile terapeutice compensatorii, care sînt direc-

ționate inclusiv spre ridicarea nivelului de încredere în propriile forțe prin:

- punerea în funcție a mecanismelor compensatorii: formarea deprinderilor de percepere a lumii înconjurătoare prin modalitățile senzoriale disponibile; stimularea acțiunii proceselor psihice care pot avea rol compensator; dezvoltarea spiritului de observație; eliminarea unor mecanisme compensatorii inadaptate; folosirea mijloacelor tehnice care îmbunătățesc procesul de învățare și de recuperare;
- ocrotirea vederii restante: dozarea rațională a timpului de solicitare a vederii la lecții și în studiul individual; asigurarea condițiilor de lucru corespunzătoare (luminozitate, poziție, manuale adecvate etc.); prevenirea oboselii oculare; întreruperea lucrului la primele semne de oboseală (dureri de cap, vedere estompată, amețeli);
- exersarea sistematică a vederii restante, educația vizuală;
- formarea poziției corpului corecte și corijarea defectelor fizice, înlăturarea laxității musculare, reeducarea psihomotorie/coordonării vizual-motorii, cultivarea încrederii în sine, a echilibrului afectiv;
- formarea deprinderilor de igienă, de ordine și de autodeservire;
- formarea comportamentelor necesare în contactul cu văzătorii;
- dezvoltarea mobilității și a orientării spațiale: formarea deprinderilor de deplasare independentă în condiții din ce în ce mai dificile, învățarea tehnicilor de deplasare.

Activitățile recuperatorii se subordonează scopului principal de a asigura trecerea deficientului vizual de la starea inițială de dependență totală spre o autonomie cât mai deplină.

Educația pentru toți presupune șanse egale de formare, dar și adaptarea acestora la nevoile copiilor cu dizabilități. În cazul liceului nostru, se cere și o pregătire specială a personalului. Profesorii, terapeuții, psihopedagogii etc. noștri sînt incluși într-un proces continuu de perfecționare. Toți cei implicați în instruirea copiilor în condițiile lipsei totale sau parțiale a capacității vizuale trebuie să manifeste tact pedagogic, să fie binevoitori, să muncească cu dăruire de sine – lucruri fără de care ar fi imposibilă o educație de calitate.



EXERCITO, ERGO SUM

Jocul didactic – metodă de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică

Jocul didactic, la lecțiile de fizică, reprezintă un ansamblu de acțiuni și operații efectuate în situații concrete, care au ca scop dezvoltarea intelectuală a elevilor în procesul de cunoaștere științifică. Cercetătorii în domeniu consideră că jocul didactic are un rol decisiv în formarea/dezvoltarea personalității elevului, care începe în preșcolaritate și continuă pe parcursul întregii vieți [3]. Această metodă interactivă plasează subiectul educat în centrul demersurilor, astfel încât el însuși să își formeze cunoștințele, priceperile și deprinderile scontate [1]. Obiectivul respectiv orientează spre teoria constructivistă a învățării, care presupune implicarea pleneră a elevilor în elaborarea propriei cunoașteri științifice. Ideea centrală a constructivismului rezidă în următorul fapt: cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator, iar cei ce învață își edifică o nouă cunoaștere pe temeliile achizițiilor anterioare [2]. Un factor important în acest context este ca informațiile asimilate să fie integrate în cunoștințe, iar cunoștințele – integrate și relaționate în scheme cognitive care dau sens cunoașterii. Anume aceste integrări succesive constituie etapele cunoașterii și permit a evita acumulările de informații științifice, inutile elevului.

Jocul didactic facilitează procesul de asimilare, de fixare și de consolidare a cunoștințelor, favorizează dezvoltarea și formarea de structuri cognitive echilibrate.

Pentru disciplina *Fizica*, jocul didactic este o activitate care permite a îmbina diverse tipuri de sarcini într-o formulă unitară. Cel ce învață prelucrează informația, construindu-și propria cunoaștere. Elevul devine participant activ în rezolvarea unor probleme, aplicând în situații noi, diferite și variate, cele asimilate anterior, "zidind", astfel, o nouă cunoaștere și, respectiv, o nouă experiență de învățare. În acest sens, jocul didactic devine o metodă sigură de modelare intelectuală a celui

educat; în cadrul lui, elevul își dezvoltă reflexivitatea și învață să își autoevalueze parcursul cognitiv, acțiunile și operațiile realizate.

Eficacitatea jocurilor didactice aplicate la lecțiile de fizică este condiționată de modul de organizare și de derulare a acestora, de concordanța elementelor constituente. Această metodă poate fi utilizată la diferite etape ale lecției, în scopul consolidării, precizării și chiar verificării cunoștințelor, punând în valoare capacitățile elevilor.

Utilizarea jocului didactic în procesul de predare-învățare a fizicii sporește interesul de cunoaștere și stimulează motivația pentru studiu. El imprimă activității didactice un caracter dinamic și atrăgător, fortificând energiile intelectuale ale elevilor.

Prezentăm o serie de jocuri didactice care au demonstrat valențe formative deosebite în dezvoltarea elevilor de la treapta gimnazială.

CEASORNICUL MĂRIMILOR FIZICE

Acest joc didactic poate fi aplicat, de exemplu, la tema *Densitatea substanțelor*; în cadrul căreia se studiază trei mărimi fizice: densitatea – ρ , volumul – V și masa – m . Se va utiliza o planșă pe care este reprezentat cadranul unui ceasornic. Pe cele cinci ace ale ceasornicului sînt indicate caracteristicile mărimii fizice (vezi schema de mai jos). Cadranul ceasornicului este împărțit în 15 secțiuni, fiecare conținând caracteristici ale mărimilor fizice: simbolul, unitatea de măsură în Sistemul Internațional (SI), formula de calcul și instrumentul de măsurare.

Regulile jocului. Elevii determină caracteristicile unei anumite mărimi fizice conform următorului algoritm:

1. denumirea;
2. simbolul;
3. unitatea de măsură în SI;

4. instrumentul de măsură;
5. formula de calcul.

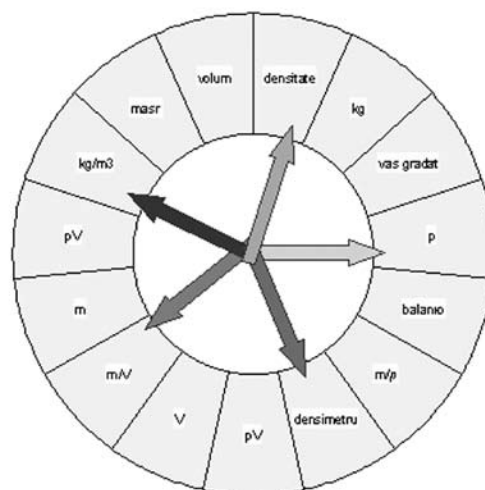
Pentru a determina caracteristicile unei mărimi fizice, elevul trebuie să aranjeze corespunzător acele ceasornicului.

Atunci când tema presupune învățarea a 4-5 mărimi fizice, ceasornicul poate fi completat.

SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ

Acest joc didactic are ca scop studierea unităților de măsură ale mărimilor fizice fundamentale în Sistemul Internațional și se desfășoară cu participarea unui moderator care va monitoriza activitatea individuală a elevilor.

Planșa de pe masa de joc are următorul aspect:



SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ			
Denumirea mărimii fizice	Simbolul mărimii fizice	Denumirea unității de măsură	Simbolul unității de măsură
Lungimea			
	t		
		kilogram	
			K
Cantitatea de substanță			
	I		
		candelă	

De asemenea, se folosește o fișă în care se înscriu celelalte caracteristici ale mărimilor fizice.

<i>l</i>	metru	m	timpul
secunda	s	masa	m
kg	temperatura	T	Kelvin
Intensitatea curentului	v	Amper	A
molul	Intensitatea luminoasă	<i>I</i>	cd
		mol	

Elevii completează tabelul *Sistemul Internațional al unităților de măsură*. Jocul poate fi desfășurat individual sau în grup (în formă de competiție).

GĂSEȘTE FIGURA

Acest joc didactic este binevenit la învățarea multiplilor și submultiplilor unității de măsură în SI ai unei mărimi fizice. El presupune folosirea unui tabel în care se înscriu multiplii și submultiplii unității de măsură în SI ai respectivei mărimi fizice, în cazul nostru ai *forței*.

Regulile jocului. Elevul trebuie să determine căsuțele cu unitățile de măsură identice cu cea din căsuța **Start**. Căsuța identificată corect se colorează. În rezultat, prin unirea căsuțelor colorate printr-o linie, se va obține o figură geometrică.













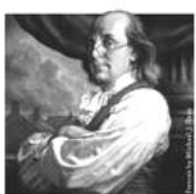


10 cN	800 MN	$8 \cdot 10^{-5}$ cN	Start 8000 N	$8 \cdot 10^7$ μ N	$8 \cdot 10^2$ kN	80 N
$80 \cdot 10^2$ mN	$8 \cdot 10^8$ cN	$8 \cdot 10^{-2}$ kN	$80 \cdot 10^3$ N	0.8 kN	$8 \cdot 10^6$ N	$8 \cdot 10^5$ daN
$8 \cdot 10^4$ nN	8 kN	$8 \cdot 10^5$ dN	80 hN	8 daN	$8 \cdot 10^{-3}$ MN	$8 \cdot 10^5$ μ N
$8 \cdot 10^2$ kN	80 mN	$8 \cdot 10^6$ nN	$8 \cdot 10^8$ dN	$8 \cdot 10^6$ MN	$8 \cdot 10^9$ nN	$8 \cdot 10^{-4}$ kN
8 cN	8 hN	$8 \cdot 10^{-3}$ cN	$8 \cdot 10^{10}$ nN	$8 \cdot 10^2$ kN	$8 \cdot 10^6$ mN	$8 \cdot 10^5$ hN
80 MN	800 kN	$8 \cdot 10^2$ MN	$8 \cdot 10^8$ μ N	$8 \cdot 10^3$ MN	$8 \cdot 10^4$ mN	$8 \cdot 10^3$ cN
$8 \cdot 10^{-8}$ kN	$8 \cdot 10^4$ daN	$8 \cdot 10^5$ kN	$8 \cdot 10^2$ daN	$8 \cdot 10^2$ dN	$8 \cdot 10^8$ nN	$8 \cdot 10^2$ mN
$8 \cdot 10^{-8}$ kN	80 cN	80 μ N	$8 \cdot 10^3$ cN	8 nN	$8 \cdot 10^3$ kN	$8 \cdot 10^6$ cN






FIZICIENII ȘI DESCOPERIRILE LOR

În cadrul acestui joc didactic elevii trebuie să recunoască fizicienii și legile descoperite de ei.

Elevilor li se propun atenției două tabele: primul conține imagini cu savanți fizicieni, iar al doilea – legile descoperite de ei. Elevii trebuie să stabilească corelația dintre informațiile cuprinse în tabele.

Tabelul 1.

 <i>Aristotel</i> 384-322 î. Hr.	 <i>Arhimede</i> 287-212 î. Hr.	 <i>Newton</i> 1642-1727	 <i>Watt</i> 1736-1819	 <i>Joule</i> 1818-1889
 <i>Hertz</i> 1857-1894	 <i>Pascal</i> 1623-1662	 <i>Toricelli</i> 1608-1647	 <i>Galilei</i> 1564-1642	 <i>Celsius</i> 1701-1744
 <i>Kelvin</i> 1824-1907	 <i>Coulomb</i> 1736-1806	 <i>Franklin</i> 1706-1790	 <i>Ampere</i> 1775-1836	 <i>Volta</i> 1745-1827

				
<i>Ohm</i> 1787-1854	<i>Euclid</i> sec. III î. Hr.	<i>Democrit</i> 460-370 î. Hr.	<i>Tesla</i> 1856-1943	<i>Galvani</i> 1737-1798

Tabelul 2.

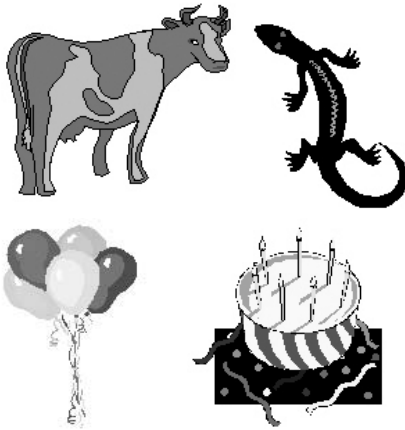
<i>La cădere liberă, corpurile cad cu o viteză direct proporțională cu masa lor.</i>	<i>Asupra unui corp scufundat în lichid sau gaz acționează o forță orientată vertical în sus egală cu greutatea lichidului sau a gazului dezlucuit de acest corp.</i>	<i>Toate corpurile din Univers se atrag cu o forță direct proporțională cu produsul dintre masele corpurilor și invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.</i>	<i>A construit primul motor cu aburi.</i>
<i>Căldura degajată de un conductor parcurs de curent electric este egală cu produsul dintre pătratul intensității curentului, rezistența conductorului și timpul trecerii curentului.</i>	<i>În cinstea lui este denumită unitatea de măsură a frecvenței oscilațiilor.</i>	<i>Presiunea exercitată asupra unui lichid sau gaz se transmite la fel în toate direcțiile.</i>	<i>A introdus termenul de presiune atmosferică și metoda de determinare a acesteia.</i>
<i>A descoperit fenomenul inerției, conform căruia corpul se află în repaus sau se mișcă rectiliniu uniform dacă asupra lui nu acționează alte corpuri.</i>	<i>A propus scara de măsurare a temperaturii, care are puncte de reper topirea gheții și fierberea apei.</i>	<i>A introdus scara absolută a temperaturilor. Originea acestei scări se numește zero absolut și corespunde stării când mișcarea termică a moleculelor încetează.</i>	<i>Două corpuri punctiforme electrizate interacționează cu o forță direct proporțională cu produsul sarcinilor și invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.</i>
<i>A studiat fenomenele electrice din atmosferă și a inventat paratrăsnetul.</i>	<i>A introdus noțiunea de curent electric. A construit primele aparate de măsurare a intensității curentului electric.</i>	<i>A inventat prima sursă de curent electric, care era alcătuită din plăci de zinc și cupru între care erau plasate niște bucăți de țesătură îmbibate cu soluție diluată de acid.</i>	<i>Intensitatea curentului electric pe o porțiune de circuit este direct proporțională cu tensiunea aplicată la capetele acestei porțiuni și invers proporțională cu rezistența ei.</i>
<i>A definit noțiunea rază de lumină și a formulat legea propagării rectilinii a luminii.</i>	<i>A lansat ipoteza că toate corpurile ce ne înconjoară sînt compuse din particule indivizibile foarte mici, numite atomi.</i>	<i>Unitatea de măsură a inducției magnetice poartă numele acestui remarcabil electrotehnician.</i>	<i>Denumirea sursei de curent electric pe care o folosim la lanterna de buzunar se datorează acestui savant.</i>

GHICITORI ÎN IMAGINI

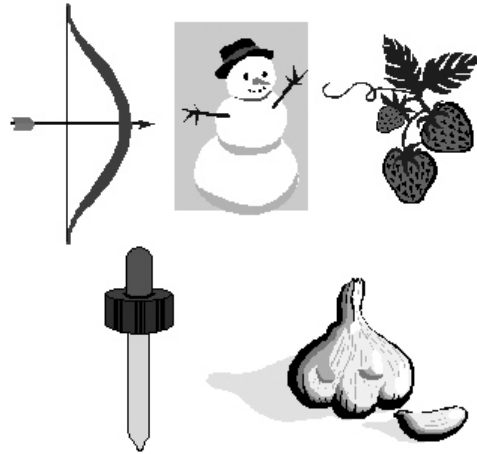
Mai jos sînt reprezentate două șiruri cu diferite imagini. Pentru a determina denumirea a două unități de măsură studiate la capitolul *Fenomene electrice* (cl. VIII), elevii trebuie să găsească răspunsul corect la ghicitorile ascunse în imagini.

Regulile jocului. Prima literă din denumirea primului obiect din imagine reprezintă prima literă din denumirea unității de măsură care trebuie stabilită. A doua literă din denumirea celui de-al doilea obiect din imagine este a doua literă din denumirea unității de măsură etc. (Răspunsuri: 1. **Volt**; 2. **Amper**).

1.



2.



În imaginea alăturată sînt nume-
rotate 5 obiecte. Elevul trebuie să
determine noțiunea ascunsă în de-
numirea acestor obiecte. Algoritm
“descoperirii” cuvîntului este același
ca și la sarcina anterioară.

Răspuns: **Forța.**

1. **F** – fîntînă;
2. **O** – poartă;
3. **R** – gard;
4. **T** – porțiță;
5. **A** – cumpănă.



Ghicitori fizice

1.

La încălzire – corpul crește:
Volumul lui se mărește.
Fenomenul, știe fiecare,
Se numește ... (**dilatare**).

2.

Cînd corpul forma își păstrează,
Volumul lui nu variază,
De e copac sau de e zid,
Noi zicem că e corp... (**rigid**).

3.

Nu are nici volum și nici culoare,
Se poate aduna prin comprimare,
Ocupă repede întregul vas,
În fizică îi spunem... (**gaz**).

4.

În el, lichidul se dilată,
Temperatura ne arată.
Nu e magnet și nu e metru,
Ci e un... (**termometru**).

5.

El densitatea ne arată
La apă, la petrol, la lapte.
E frate cu termometru,
Și îl numim noi... (**densimetru**)

6.

El e făcut din sarcini pozitive,
În jurul cărora se mișcă negative.
Indivizibil îl numește orice om,
Căci Democrit l-a botezat... (**atom**).

7.

El formă proprie nu are,
Aceasta i se schimbă prin turnare.
Volumul el și-l tot păstrează
Și-ușor de tot se colorează.
(**lichid**).

8.

E instrument de măsurare
Și e bazat pe deformare.
Nu-i metronom, nici nu e metru,
El este un... (**dinamometru**).

9.

Cînd lichidul se transformă în va-
pori,
Moleculele i se ridică pîn' la nori.
Fenomenul îl cunoaște fiecare,
Se numește el... (**evaporare**).

<p>10. Orice corp din apă îl ridică, Dacă greutatea lui e mică. Toți o simt, dar nimeni nu o vede Și i se spune forța lui... (Arhimede).</p> <p>11. O lumină orbitoare, Ce pe cerul înorat apare. Nu-i minune, nu-i mister; Este un simplu... (fulger).</p> <p>12. Un miracol în natură, Când Luna Soarele îl fură. Când de lumină ducem lipsă Ne este clar că e... (eclipsă).</p> <p>13. Poate fi magnetizată, Când de magnet e contactată. Cu toții o cunoașteți, sper; Substanța se numește... (fier).</p> <p>14. De alte roci se deosebește, Căci fierul de el se lipește Are poli, dar nu-i planetă. Dragi elevi, asta-i... (magnet).</p> <p>15. În el căldura degajată În lucru se transformă de îndată. Este un dispozitiv puternic Și se numește... (motor termic).</p> <p>16. Cu el prezicem vremea de afară, Căci presiunea atmosferică o măsoară. De variază ea chiar cu un milimetru, Aceasta ne-o arată... (psihometru).</p> <p>17. Orice fel de energie O face el curent să fie. Are stator, dar și rotor, Și îl numim drăguț... (motor).</p>	<p>18. O mișcare ordonată De particule-ncărcate. Răspunde, într-un moment, Doar la numele... (curent).</p> <p>19. Că e potențială sau cinetică, Interioară, nucleară, electrică, Preferă, lumea știe, Să i se spună... (energie).</p> <p>20. Vei face o activitate, De ai așa proprietate. Nu e nevoie de magie, Dacă posezi tu... (energie).</p> <p>21. Dacă poziția în timp e neschimbată, Corpul e în stare de... (repaus). Dacă poziția în timp e schimbătoare, Corpul e în stare de... (mișcare).</p> <p>22. Corpurile deformate, De rînd cu cele ridicare, Ca apa la hidrocentrală Energie au... (potențială).</p> <p>23. În componența lui intră protonii, Fiind vecini cu neutronii. El este dur, asemeni unui zmeu, Și poartă numele... (nucleu).</p> <p>24. Dacă particulele încărcate Efectuează o mișcare ordonată, Dacă un cîmp electric nu lipsește la moment, În conductoare vom obține un... (curent).</p>	<p>25. În conductor de se ivește un curent, Pe loc apare și-un oponent, El își anunță neîntîrziat prezența: „Mărimea fizică pe nume...” (rezistența).</p> <p>26. Poți face tot ce îți se cere, Chiar să aduni și o avere, Să te consideri cel mai tare, Dacă ai... (putere) mare.</p> <p>27. Dacă un corp e la distanță mare, Și neglijăm volumul care-l are, Atunci și Chișinăul, la nivel global, Îl socotim drept... (punct material).</p> <p>28. Care-i distanța pîn' la Soare, Unde-i corabia în mare, Unde se află orice corp în spațiu Ne ajută să aflăm... (corpul de referință).</p> <p>29. Mărimea ce caracterizează Abaterea maximă a corpului ce oscilează. Putem spune, cu certitudine, Că se numește... (amplitudine).</p> <p>30. Orice copil isteț Știe că frecvența se măsoară în (hertz).</p> <p>31. Orice mișcare cu cadență Neapărat are (frecvență).</p> <p>32. Aripile unei păsări în zbor, Sau în timpul furtunii un vapor, Efectuează o mișcare Pe care o numim ... (oscilatoare).</p>
---	---	---

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros, I., Franțuzan, L.; Guțuleac, D., *Metode de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică*, în *Didactica Pro...*, nr. 2 (60), pag. 39-43, 2010.
2. Oprea C.-L., *Strategii didactice interactive*, Ed. Didactică și Pedagogică, R.A., Buc., 2008.
3. Dascăl, A., *Jocul – mijloc eficient de dezvoltare intelectuală a preșcolarilor*, în *Materialele Conferinței Internaționale: Modernizarea Standardelor și Curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*, IȘE, Ch., 2009.

Ion BOTGROS, Institutul de Științe ale Educației
Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației
Dumitru GUȚULEAC, Liceul Teoretic *Petrunea*, r. Glodeni



Eugenia NEGRU

Liceul Prometeu-Prim, mun. Chișinău

“Cu un copil poți face orice, atâta timp cât te joci cu el.”

(Leopold Otto von Bismarck)

Fiecare dintre profesorii de istorie poate fi surprins de această viziune pedagogică a uneia dintre cele mai remarcabile personalități ale epocii moderne. Cunoscut ca militar dur, strateg de excepție, unificatorul Germaniei, Bismarck era exponentul unui veac care își lua rămas bun de la romantism și aducea omagiu realismului. Viziunea sa asupra educației copilului este cu atât mai neașteptată, cu cât în epocă este “în vogă” modalitatea de educație “prusacă”. Din fericire, această simplă și umană doleanță educativă rămâne valabilă și imperioasă și în frământatul secol al XXI-lea.

Istoria este una dintre cele mai vechi și mai nobile discipline școlare. Elitistă a fost dintotdeauna, plină de învățături, purtătoare de valori, creatoare de sentimente, admirativă față de fapte, neiertătoare din când în când, ingrată cu cineva și, cel mai grav, odată cu trecerea timpului – multă. Ne-am trezit (noi, profesorii de istorie, copiii, părinții, Ministerul Educației, societatea) cu o disciplină care seamănă cu o mansardă plină de lucruri mai mult sau mai puțin utile. În secolul în care accesul la informație este la un “clic” distanță chiar și pentru copiii de clase primare, este necesar să căutăm acele **cunoștințe funcționale** care, la rîndul lor, sub forma unor priceperi și deprinderi formate la oră, să se manifeste pozitiv în conduita socială a individului secolului nostru.¹ Atîta timp cât societatea face “cerere” de un anumit tip de personalitate, școala are datoria de a contribui la procesul de cultivare la elevi a acestor comportamente.

Ce cunoștințe de istorie sînt/pot fi recunoscute drept funcționale rămîne o problemă asupra căreia și profesorii care predau acest obiect, și societatea trebuie să mai reflecteze. Noi ne propunem să medităm asupra utilității cunoștințelor acumulate la ora de istorie de către elevul

1 D. Copilu, D. Crosman, *Ce sînt competențele și cum pot fi ele formate*, materiale ale Conferinței *Competencies and Capabilities in Education*, Oradea, 2009.

Valorificarea jocului de rol în învățarea-predarea istoriei în clasa a IV-a

de ciclul primar, în speță de către cel de clasa a IV-a: *Cum le poate aplica în viața reală și, concomitent, în procesul de achiziționare de noi cunoștințe și aptitudini necesare propriei deveniri?*

În sistemul strategiilor didactice cu rezultate deosebite poate fi inclus *jocul didactic*, deoarece răspunde cel mai bine particularităților de vîrstă ale școlărilor mici, iar elementul distractiv stimulează interesul și curiozitatea acestora. Jocul, după cum remarcă Bruner, “constituie o admirabilă modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învățămînt”², oferind un cadru propice studiului și impulsționînd, în același timp, inițiativa și creativitatea.

Jocul didactic înviorază lecția, iar drumul spre formarea de aptitudini este mai sigur și mai plăcut. Acesta însă nu trebuie interpretat ca o simplă joacă de copii, ci ca o activitate serioasă, care sprijină, în mod fericit, înțelegerea problemelor, fixarea și modelarea unor deprinderi durabile, împlinirea personalității. În joc, copilul contribuie la îndeplinirea sarcinii, realizînd o învățare autentică, participativă. Important este să își dea seama că se află într-o situație de învățare și că trebuie să beneficieze de informația furnizată de joc sau prelucrată prin intermediul acestuia.

Jocul de rol sau/și învățarea dramatizată este o metodă de simulare a realității, un exercițiu intelectual, a cărui semnificație se apropie de sensul expresiilor *games for learning* sau *education games*.³ În funcție de obiectivele urmărite și de conținut, există jocuri matematice, simbolice, aplicative, de orientare, muzicale etc. Prin aplicarea acestora se urmărește:

- dezvoltarea capacității de evaluare a atitudinilor partenerilor și adoptarea unor comportamente adecvate;
- cultivarea sensibilității față de oameni și față de problemele acestora;
- formarea abilității de acțiune în funcție de o anumită poziție socială;
- rezolvarea situațiilor-problemă;
- formarea spiritului de echipă;
- stimularea dialogului.

2 Gh. Lobonț, D. Z. Mateescu, D. Mateescu (coord.), *Tradiții ale învățămîntului românesc*, Ed. HIPERBOREA, Turda, 2005, p. 140-143.

3 M. Pintilie, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Ed. Eurodidact, Cluj-Napoca, 2002, p. 79-81.

Dacă elevii se vor identifica și vor înțelege personajele pe care le pun în scenă, vor expune public posibilele sentimente și trăiri ale acestora, ei vor fi capabili să evalueze propriile acțiuni, să joace rolul aplicînd propria cunoaștere a problemei, a evenimentului, să înțeleagă și să învețe din situația simulată. Se disting două categorii de jocuri de rol: jocuri cu caracter general și jocuri cu caracter specific.⁴ În categoria jocurilor de rol cu caracter general sînt incluse:

- jocul de competiție;
- jocul de arbitraj;
- jocul de decizie;
- jocul de reprezentare a structurilor.

Vom propune pentru fiecare dintre aceste tipuri de joc de rol o explicație sumară și cite un exemplu, aplicabil în clasa a VI-a.

Jocul de competiție este relativ ușor de pus în practică, pentru că elevii sînt obișnuiți cu spiritul de întrecere. Acest tip de simulare, utilizat cu succes la diverse discipline, urmărește pregătirea elevilor pentru competiții reale și pentru depășirea barierelor psihologice care pot apărea în aceste contexte. În cazul elevilor de clasa a IV-a, pentru care tendința de memorare, de înmagazinare și, respectiv, de etalare a cunoștințelor de cultură generală istorică este un specific al vârstei, competiția ocupă un loc aparte. Este necesar doar să atenționăm asupra cîtorva aspecte: jocul competițional trebuie organizat de către profesor în așa fel încît să permită valorificarea, pe cît posibil, a potențialului mai multor copii (în echipă), pentru că monopolizarea activității de către un copil “mai bun” este periculoasă. Aspectul în cauză poate fi supervizat în procesul de evaluare a jocului, unul dintre criteriile de apreciere a echipei fiind participarea, într-o formă sau alta, a tuturor membrilor acesteia. De asemenea, este important ca sarcinile propuse spre realizare, precum și materialele didactice să fie cît mai diversificate: sarcini care cer improvizații, fragmente de melodii, secvențe din filme artistice, simple întrebări de cunoaștere, portrete, imagini etc.

Clasa este împărțită în două sau în mai multe grupuri, se anunță regulile jocului (obligatorii pentru toți) și timpul alocat. Desigur, schema desfășurării activității poate fi modificată, ceea ce îi va conferi mai mult farmec.

- Se propune spre audiere următorul fragment:
 “ – Eu? Îmi apăr sărăcia, și nevoile, și neamul...
 Și de-aceea tot ce mișcă-n țara asta rîul, ramul,
 Mi-e prieten numai mie, iară ție dușman este,
 Dușmănit vei fi de toate, fără-a prinde chiar de
 veste,
 N-avem oști, dară iubirea de moșie e un zid
 Care se-nfioarează de-a ta faimă...”

4 M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p.180-182.

Sarcină: Numiți autorul, opera literară și domnitorul care ține acest monolog.

- Se propune spre audiere un fragment din cîntecul *Hora Unirii*.

Sarcină: Unde, cînd și cu ce ocazie a fost interpretat pentru prima dată acest cîntec.

- Se prezintă portretul lui Constantin Brîncoveanu și se dă citire aprecierii lui L. Blaga: “*prinț al aurului, domn al ideii creștine, meșter neîntrerupt al diplomației, sfînt prin moarte.*”

Sarcină: Numiți domnitorul și explicați sintagmele *prinț al aurului, sfînt prin moarte*.

- Se afișează o imagine cu Mănăstirea Putna.

Sarcină: Identificați construcția. Mormîntul cărei personalități se află aici și de ce?

- Se propune atenției o secvență (adresarea marelui preot către sol) din filmul *Dacii*, pe care copiii l-au vizionat integral anterior. Secvența este prezentată cu sonorul stins.

Sarcină: “Reconstituiți” adresarea preotului, motivînd alegerea sa în calitate de mesager către Zalmoxis.

Jocul de arbitraj urmărește soluționarea unui conflict dintre două persoane sau grupuri și angajează: părțile aflate în conflict, arbitri, experți. Utilizat la ora de istorie, acest tip de joc, cu o “încărcătură” strategică și instrumentală mai bogată decît cel de competiție, îl înzestrează pe copil cu “arme” documentare, îi cere să utilizeze documentul istoric cu care a lucrat anterior drept argument și sursă primară de cunoaștere a evenimentului istoric. Copilul este pus în situația de a analiza critic evenimente (cine a scris, cu ce intenție, ce atitudine are față de evenimentele descrise), de a-și forma atitudinile, de a a-și susține punctul de vedere în “instanță”.

Exemplu: Sala de judecată a istoriei: se analizează bătălia de la Călugăreni – Mihai Viteazul, domnitorul Țării Românești, versus Sinan Pașa, comandantul armatelor otomane. Ambii afirmă că au cîștigat bătălia. Sînt invitați și alți participanți, martori: frații Buzești, boieri munteni, Kiraly, comandantul secuilor, Baltazar Walter, cronicar polonez, martor al evenimentelor, sultanul turc. După repartizarea rolurilor, se anunță regulile jocului. Profesorul va modera activitatea, iar ceilalți elevi vor forma *curtea de jurați*. Martorii vor utiliza în pledoariile lor documentul istoric (documentul scris, harta), iar jurații vor discuta public și vor “da dreptate” celui care a fost mai convingător, motivîndu-și decizia. Jocul necesită o pregătire prealabilă a spațiului, a materialelor etc.

Jocul de decizie simulează, de regulă, o confruntare cu o situație decizională de maximă importanță. Elevii trebuie să “între în pielea” personajului distribuit și să ia deciziile corespunzătoare. În acest caz, copiii trebuie să aplice cunoștințe, să trăiască evenimente, să ia decizii,

să le schimbe, să se îndoiască de ele, ca și personajele lor reale din trecut.

Exemplu: Profesorul va juca rolul împăratului roman Aurelian. Fiecare “familie” de copii (băiat-fată) primește o fișă pe care este notat rolul ce le revine.

Familie de meșteșugari daco-romani

Familia judecătorului roman

Familia conducătorului provinciei, roman

Familia generalului roman

Familie de țărani daco-romani

Familia veteranului roman

Familia învățătorului daco-roman

Soldat roman

Este anul 271, împăratul Aurelian motivează necesitatea părăsirii provinciei romane Dacia și citește armatei și administrației ordinul de părăsire. Fiecare “familie” discută și prezintă public decizia luată, motivând de ce pleacă sau nu din Dacia.

Copiii le place foarte mult acest joc. Se discută în “familie” ce hotărâre să se ia și cine să o prezinte. Argumentele pe care le invocă pentru propriile decizii sînt interesante și, uneori, hazlii. Bunăoară, un băiat, cap de familie, a explicat că nu pleacă pentru că așa vrea Otilia. La insistența mea de a afla de ce o ascultă pe Otilia, răspunsul a fost următorul: “*Pentru că o iubesc!*”. Cine știe, poate mai mulți romani au ales să-și ducă traiul pe aceste meleaguri pentru că au iubit femeii dace?!

Jocul de reprezentare a structurilor se aseamănă cu jocul decizional prin faptul că surprinde ierarhia socială. În cazul acestuia, se prezintă modalitatea de funcționare a unei instituții.

Exemplu:

1. Se vizionează secvențe din filmul *Ștefan cel Mare*. Ulterior, copiii aleg domnitorul și dregătorii în sfatul

domnesc, își pregătesc discursul (în mod individual) și improvizează dezbaterile din sfat după plecarea solului turc cu cererea de plată a tributului.

2. Cel mai frecvent însă jocul este utilizat în cazul unor excursii, ceea ce reclamă o pregătire prealabilă minuțioasă: se fixează fie traseul cu obiectivele care urmează a fi vizitate, fie muzeul. De această dată, copiii sînt ghizi și vizitatori. Fiecare copil-ghid (sau un grup mic) primește/alege un obiectiv sau un exponat, pregătind acasă prezentarea: caută și selectează informații, stabilește forma în care o va face. Profesorul trebuie să asigure suportul tehnic (calculator, proiector, combină mizicală, masă, lipici, piuneze etc.) și să organizeze excursia.

Jocul didactic lasă cadrului didactic suficient teren de manevrare, dar cu luarea în calcul a unui ansamblu de condiții: vîrstă, temă, spațiu, cadru de interes etc. Această metodă de lucru la clasele primare conferă un farmec aparte orei de istorie, contribuind la creșterea gradului de “îndrăgire” a disciplinei, precum și a motivației de a învăța prin intermediul unor situații “împrumutate” din viața cotidiană.



Lilia CONDREA

Liceul Teoretic *Elimul Nou*, mun. Chișinău

Metoda *Notițe paralele* ca mijloc de predare-învățare-evaluare

Noțiunea *metodă* se referă la totalitatea procedeelelor și tehnicilor folosite de un profesor în procesul instructiv-educativ. Deoarece actualmente învățămîntul este centrat pe elev, iar în cadrul disciplinelor socio-umaniste se pune accentul pe dezvoltarea competențelor, profesorul trebuie să recurgă la metode ce ar crea un cadru adecvat de cercetare și de expunere a rezultatelor muncii formabililor.

Metoda *Notițe paralele* poate fi folosită la toate etapele lecției: *Evocare, Realizare a sensului și Reflecție*. Aceasta permite elevului să cerceteze în mod individual subiectul, să elaboreze și să prezinte produsul activității, discutînd cu colegii situația-problemă propusă spre analiză. Pentru a-i conferi demersului derulat prin aplicarea acestui instrument didactic mai multă eficiență, este nevoie de un

algoritm de evaluare a produsului. Prin urmare, trebuie să stabilim din start ce dorim să obținem sau ce obiective din cadrul orei putem realiza cu ajutorul *Notițelor paralele* – momente ce trebuie aduse la cunoștința elevilor, pentru a ști criteriile în baza cărora vor fi evaluați.

În acest context, reieșind din obiectivele curriculare, profesorul trebuie să fixeze de la bun început la ce etapă a lecției va folosi metoda. Dacă o utilizăm la *Evocare*, atunci realizăm următorii pași:

- 1) propunem elevilor să scrie câteva *idei* la tema studiată la lecția precedentă;
- 2) apoi îi rugăm să le *comenteze*;
- 3) elevii prezintă oral produsul activității și îl discută cu colegii;
- 4) elevii sînt evaluați.

Dacă metoda respectivă este utilizată la etapa *Realizare a sensului*, activitatea elevilor decurge în aceeași manieră, doar că profesorul pregătește din timp subiectul, algoritmul de lucru și criteriile de evaluare.

În caz că îi observăm utilitatea, la etapa a treia (*Reflecția*) parcurgem acești pași:

- 1) propunem elevilor să scrie câteva *idei* care le-au părut mai importante pe parcursul lecției;

- 2) le solicităm să scrie *comentarii* la aceste idei;
- 3) elevii prezintă oral produsul activității;
- 4) elevii, în plen, discută rezultatele.

Vă propunem un exemplu de utilizare a metodei *Notițe paralele* la etapa *Evocare*:

Disciplina: Istoria

Clasa: a IX-a

Tema: *Statele Unite ale Americii – supraputere mondială*

Obiectiv de referință:

- să enunțe puncte de vedere privind cauzele principalelor schimbări din perioada contemporană universală.

Obiective operaționale:

- să numească principalele evenimente ce au influențat diverse domenii ale vieții SUA în perioada postbelică;
- să explice cauzele prosperării economice a SUA în perioada postbelică;

Elevii au avut, ca temă de casă, de analizat SUA din câteva perspective: viața economică, viața socială, politica internă și politica externă.

La lecție, le propunem să scrie, cel puțin, 2 idei la fiecare aspect și comentariul la ele.

VIATA SOCIALĂ

Ideea	Comentariul
1947-1967 – perioada „baby boom”	Familia este o prioritate pentru americani; fiecare familie are nu mai puțin de 3-4 copii; se constată o explozie demografică; este interzis avortul, fiind considerat o crimă împotriva umanității; se pune accentul pe moralitate, pe valorile general-umane; în școli este predată religia – ca obiect obligatoriu; bunăstarea familiilor crește: societatea oferă fiecărui cetățean posibilitatea de a se integra în câmpul muncii, de a-și organiza odihna, timpul liber.
1954-1960 – perioada „anilor nebuni”	PIB – Produsul intern brut – crește cu 3% anual; se evidențiază patru trăsături specifice ale societății postmoderniste: a) dezvoltarea economiei serviciilor; b) predominanța specialiștilor și tehnicienilor calificați; c) importanța pregătirii profesionale ca sursă de dezvoltare a societății. Se extinde, fără precedent, învățământul general și cel special, se mărește ponderea muncii intelectuale; numărul fermierilor scade pînă la 3%, dar volumul producției în acest sector acoperă mai mult decît necesitățile de bază ale SUA. Bunurile de larg consum, care pînă la cel de-al doilea război mondial erau obiecte de lux, devin accesibile pentru toate familiile americane: în 1954 – 2/3 din ele dispuneau de: aspirator, frigider, mașină de spălat, radou, fier de călcat, iar jumătate din ele – de televizor; către anul 1960 – fiecare familie avea un automobil.

Care ar fi criteriile de evaluare a produsului? Prezentăm un model de indicatori de evaluare orală.

Criterii	Nivelurile de performanță			
	Satisfăcător	Bine	Foarte bine	Excelent
Exprimă esența problemei	Numește doar o idee, nu folosește noțiuni de bază	Numește 2 idei, folosește noțiuni de bază,	Numește 2 idei și scrie comentariul la ele, demonstrînd poziția proprie, folosește fapte istorice, utilizează corect datele și noțiunile istorice.	Numește 2-3 idei; demonstrează poziția proprie, face referire la 3 sau mai multe surse, elucidînd pe deplin evenimentele istorice.

Argumentează poziția în baza unor fapte și exemple concrete	Punctul de vedere nu este clar formulat, nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie, dar nu întotdeauna se întrevede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate.	Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale.	Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspective valorică. Compară argumentele proprii cu cele ale oponenților și trage concluzii asupra relevanței argumentelor.	Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Folosește cel puțin 3 argumente expunînd punctele forte și puncte slabe. Descoperă contradicțiile; propune analogii.
Formulează întrebări de precizare	Nu formulează întrebări.	Formulează întrebări pentru a concretiza unele informații.	Pune întrebări și folosește răspunsurile oponenților pentru a-și susține propriul punct de vedere.	Formulează întrebări-capcane și folosește răspunsurile oponenților în susținerea propriei poziții. Face conexiune între subiectul dezbătut și realitate. Răspunde prompt la întrebări.

Criterii de evaluare a produsului elevilor obținut prin aplicarea metodei *Notițe paralele* (formă scrisă).

Criterii	Nivelurile de performanță			
	Satisfăcător	Bine	Foarte bine	Excelent
Ideea	Numește doar o idee, nu folosește noțiuni de bază.	Numește o idee, folosește noțiuni de bază.	Numește 2 idei, utilizează corect datele și noțiunile istorice.	Numește 2-3 idei, exprimă esența problemei.
Comentariul	Punctul de vedere nu este clar formulat, nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie, în favoarea poziției sale, dar nu întotdeauna se întrevede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate.	Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale.	Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspective valorică. Trage concluzii asupra relevanței argumentelor.	Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Folosește cel puțin 3 argumente expunînd punctele forte și puncte slabe. Face conexiune între subiectul dezbătut și realitate.

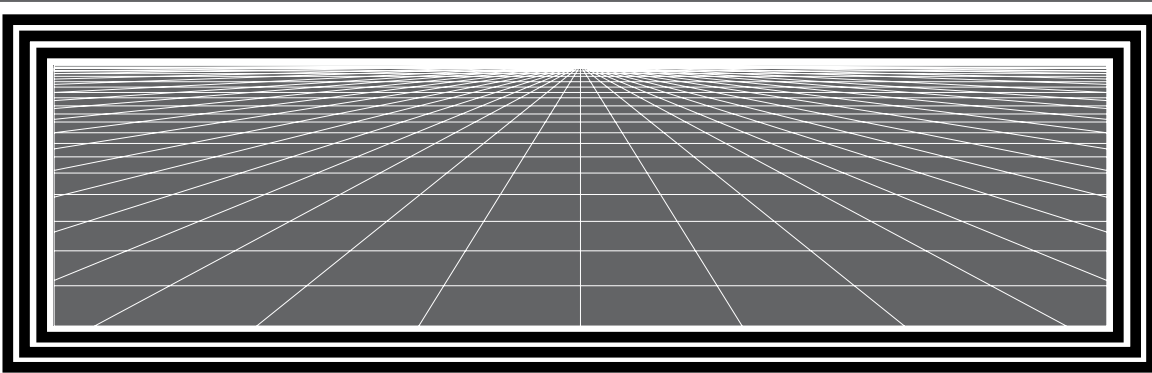
Avantajele utilizării metodei *Notițe paralele*:

- este aplicabilă la toate etapele lecției;
- este accesibilă pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce demonstrează capacități de învățare mai reduse;
- permite cadrului didactic să evalueze fiecare elev;
- contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare și a gândirii critice;
- contribuie la formarea de atitudini, deprinderi, convingeri.

Dezavantajele utilizării metodei *Notițe paralele*:

- necesită mai mult timp pentru pregătire și aplicare.

Metoda *Notițe paralele* poate fi aplicată în combinație cu: *Discuția dirijată*, *Brainstorming-ul*, *Jocul de rol* ș.a. Eficiența metodei depinde, în mare măsură, de măiestria pedagogică a cadrului didactic și de dorința acestuia de a produce schimbare.



ȘCOALA PĂRINȚILOR



Ecaterina MOGA

Liceul Teoretic *Elimul Nou*, mun. Chișinău

„Numai profunzimea ne face să nu mai fim mulțumiți de lucruri superficiale și limitate. Odată ce am trecut dincolo de această pojghiță de la suprafață și am gustat minunata și misterioasa profunzime, ne dăm seama de valoarea timpului petrecut în explorarea adâncurilor.”
(Charles Swindoll)

Conform învățăturii creștine, copiii sînt bunurile lui Dumnezeu încredințate nouă spre modelare. A modela înseamnă a forma abilități temeinice, valori perene, dar mai înseamnă și a edifica caracterul.

Nu e ușor să ai și să dai dovadă de caracter într-un context în care există foarte multe imitații. Valorile promovate de societatea contemporană – mașini de lux, vile pompoase, haine scumpe, poziții sociale înalte – îți „fură ochii” prin falsa lor strălucire. Este o societate ce pune mare preț pe ambalaj, care trebuie să fie neapărat unul scilpitor, să facă impresie – să arăți bine pe dinafară, să ai un trup ideal și îmbrăcări care să-l pună cît mai bine în evidență, să fii original, să fii sigur pe tine și să vorbești tare, răspicat, cu nonșalanță nu contează ce, așa cum fac unii prezentatori de programe radio și TV. Anume această realitate mă provoacă, într-un mod cu totul aparte, să tratez problema necesității formării de caractere puternice, “închegate” în jurul unor valori sacre – problemă ce merită toată atenția celor ce sînt implicați, într-o măsură mai mare sau mai mică, în educarea tinerei generații.

Valoarea formării caracterului la copii

Activînd în învățămînt mai bine de 10 ani, m-a preocupat întotdeauna esența procesului educațional, constatînd, într-un final, că succesul acestuia izvorăște din valoarea pe care o acordă cadrul didactic elevului. De aceea, am considerat această temă potrivită pentru desfășurarea în Liceul Teoretic *Elimul Nou* a unui seminar științifico-metodic, activitate derulată și în cadrul seminariilor de formare a formatorilor regionali antrenate în predarea *Religiei* în școală de la IȘE. Acesta a urmărit realizarea următoarelor obiective: 1. determinarea acelei conduite față de elevi și de performanțele lor care le-ar cultiva sentimente și interese superioare; 2. asigurarea în școală a unui climat psihologic pozitiv și favorabil pentru sporirea calității procesului educațional. Seminarul s-a desfășurat cu participarea cadrelor didactice din școală și din alte instituții de învățămînt. Au fost utilizate prezentări în PP, materiale audio și video, planșe etc. Toți participanții au fost implicați activ și direct în debriefarea lucrărilor. Avînd suportul metodic necesar, ei au elaborat la finele seminarului un portofoliu-sinteză, incluzînd informații și reflecții asupra conținuturilor teoretico-practice abordate.

Seminarul a debutat cu cîteva întrebări care îi frămîntă pe toți profesorii și la care urma să se găsească răspunsuri pe parcursul activității: *Ce reprezintă elevul meu? Cum să-i fac pe elevi să mă asculte? Cum aș putea să îmbunătățesc relațiile cu ei? De ce ei susțin că nu îi înțeleg? Cum apar conflictele cu elevii?*

Natura relațiilor cu elevul decurge din ceea ce credem noi despre valoarea lui. *Ce reprezintă elevul meu?* Este o întrebare ce ar trebui să răsune împreună cu răspunsul la ea în mintea și inima fiecărui dascăl, astfel încît acesta să reușească a forma caractere integre.

Există trei teorii care ne vor ajuta să formulăm răspunsul la întrebarea de mai sus.

Evoluționismul susține că elevul este un mic *homo*

sapiens, rezultat al evoluției; conștiința lui emană din biologic; creierul lui este o materie “superior organizată” *de la sine*.

Behaviorismul își fundamentează tezele pe următorul fapt: copilul este „un produs al mediului”; el își „modifică comportamentul” datorită unor recompense și pedepse (dresaj, manipulare). Această teorie nu stipulează clar cine stabilește etalonul moral după care trebuie format copilul.

Teoria freudiană susține că talentele, virtuțile, caracterul sînt impulsuri sexuale refulate, sublimare sau metamorfozate. Conștiința nu este un dat ontologic al omului.

Astfel, din teoriile expuse mai sus, adevărata valoare a elevului se rezumă la: inteligență bogată, pătrunzătoare; înfățișare plăcută, atractivă; trup binefăcut, athletic; performanțe artistice, sportive; independență etc.

Oare valoarea copilului este dictată de coeficientul său de inteligență? Este o întrebare care ar trebui să și-o pună fiecare specialist în domeniu și, cu siguranță, fiecare părinte.

CINE ESTE COPILUL ÎN VIZIUNEA LUI DUMNEZEU? CARE ESTE ADEVĂRATA LUI VALOARE?

- El este “...o făptură așa de minunată” (Ps. 139:14).
- El vine pe lume cu o moștenire genetică prestabilită – „boceluta ereditară”, care conține foarte multe informații: *scînteia divină* (SD), *specificul uman* (SU):
 - trup;
 - psihic (intelect, sentimente, voință, temperament);
 - *predispoziții și înclinații native* (talente).

ÎN CE CONSTĂ VALOAREA ELEVULUI?

Valoarea elevului înglobează:

- sistemul de valori pe care-l interiorizează și care se cristalizează într-un caracter;
- deciziile pe care le ia pe parcursul dezvoltării sale;
- exemplul propriu al persoanelor cu autoritate și achizițiile căpătate;
- felul în care își fructifică potențialul, “materia primă”.

Evaluarea joacă un rol important în dezvoltarea valorilor morale ale elevului. În mod obișnuit, el se autoevaluează după caracteristicile ce țin de inteligență, dezvoltare fizică, aptitudini speciale pentru un anumit gen de activitate.

Noi evaluăm copilul din perspectivă spirituală.

NEACCEPTAREA COPILULUI vine ca opus al acceptării după criteriile obișnuite. Dorind a propăși după

standardele cerute de societate, uneori cadrele didactice îi resping pe elevi prin: etichetare, așteptări nerealiste (nu ținem cont de dotarea lor specifică), gânduri negative neexprimate, compararea cu alții. Elevul este totuși o ființă relațională, căreia trebuie să-i fie împlinite nevoile. Relaționarea este o trăsătură constitutivă, iar necesitățile relaționale, în opinia noastră, sînt mai presus decît cele cognitive.

În context de clasă, elevul are nevoie de respect, contact vizual individual, atenție, atingere fizică; de a fi ascultat, a fi înțeles, a fi apreciat pentru ceea ce este, nu pentru ceea ce știe sau pentru statutul social al familiei.

Nevoia de îndrumare și control este una autentică. Ea trebuie satisfăcută corect de către persoanele antrenate în demersul instructiv-educativ.

Figura 1.



Tipuri de părinți / dascăli

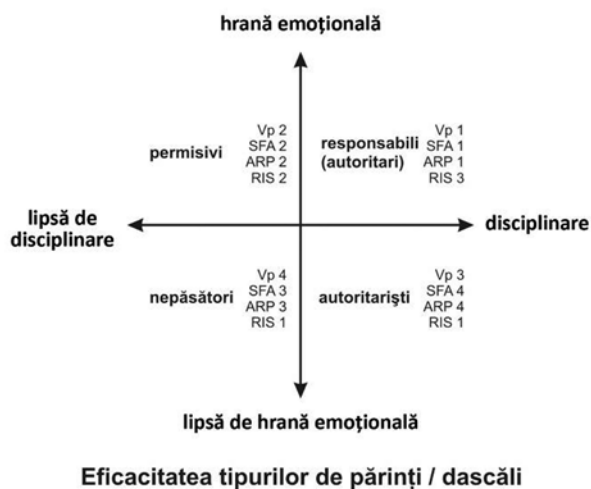
În *Figura 1* sînt prezentate cele patru tipuri de părinți/profesori:

- *permisivi*, care oferă copilului hrană emoțională, dar fac abstracție de necesitatea disciplinării acestuia;
- *nepăsători*, care nu oferă copilului nici hrană emoțională, nici cadru de disciplinare;
- *autoritarști*, care nu oferă hrană emoțională, dar, în schimb, sînt exigenți la capitolul disciplinare;
- *responsabili*, care oferă copilului atît hrană spirituală, cît și mediu de disciplinare.

Care dintre aceste stiluri de educație se soldează cu cele mai bune rezultate? În *Figura 2* este prezentată influența fiecărui tip de părinte/dascăl asupra a patru dimensiuni importante ale vieții copilului: *un înalt simț*

al valorii personale (VP), *supunere în fața autorității* (SFA), *acceptarea religiei părinților* (ARP) și *răzvrătirea împotriva societății* (RÎS).

Figura 2.



Copilul se întreabă permanent: *Pot face ce vreau?* și *Sînt iubit?* Părintele/cadrul didactic *responsabil* îl asigură că este iubit, dar îl avertizează că nu poate face tot ce-i trece prin cap. Acest tipar, care îi conferă copilului certitudinea că este susținut, alimentează acel teren propice unei relații pozitive între părinte și copil și unei vieți pline de conținut. Stilul *responsabil*, ai cărui adepți demonstrează maximum de control și de încurajare, are și cele mai bune rezultate. Copiii astfel educați dețin înțietatea la compartimentul *simțul valorii personale* (VP), *supunerea față de autoritate* (SFA) și *acceptarea religiei părinților* (ARP) și se plasează pe ultimul loc la *răzvrătirea împotriva societății* (RÎS).

Părintele/cadrul didactic *permisiv* răspunde afirmativ la ambele întrebări. Copilul înțelege că este iubit, dar descoperă că poate face ce vrea. Acest tipar, care oferă încurajare totală, dar nici un pic de control, tinde să formeze un copil răsfățat. Poate veți fi surprinși să aflați că părintele/cadrul didactic *îngăduitor* este pe treapta a doua în ierarhia *rezultatelor educaționale*.

Părintele/cadrul didactic *autoritar* are răspunsuri negativ pentru ambele întrebări. Copilul se simte “prins în capcană”, deoarece este ținut din scurt și nu este iubit. Acest tipar, cu un control maxim și încurajare minimă, trezește în copil sentimente de culpabilitate și îl “împinge” spre nesupunere.

Părintele/cadrul didactic *nepăsător* demonstrează un control minim și o încurajare minimă, el răspunde: *Nu, nu te iubesc!* și *Da, poți face ce vrei!* Acest tipar este cel mai periculos.

Părintele/cadrul didactic *nepăsător* și cel *autoritarist* se regăsesc pe locurile „cîștigătoare” la categoria *copii predispuși să se răzvrătească împotriva normelor so-*

cietății (RÎS), iar la celelalte categorii – *simțul valorii personale* (VP), *supunerea în fața autorității* (SFA) și *acceptarea religiei părinților* (ARP) – ambii se situează pe locurile 3 și 4.

Este evident că părinții adepți ai unei discipline ferme, dar care le arată copiilor toată afecțiunea posibilă au, în general, odrasle bine adaptate. Se îndreptățește afirmația: “Este mult mai important să-ți iubești copilul decât să-l ții sub control”.

Tragic este faptul că atunci când apar probleme părinții apelează la stilul autoritar. Presați de evenimente, mulți încetează să le mai ofere copiilor dragostea dorită, dar încearcă să controleze lucrurile. Acesta, potrivit studiului efectuat de noi, este tiparul cel mai deficitar. În realitate, tocmai într-o perioadă de criză, copilul are nevoie, mai mult ca oricînd, să fie părintele pe care îl vrea Dumnezeu. Și iată de ce: nu vei putea să-ți controlezi copilul întotdeauna însă, bazîndu-te pe preceptele biblice și pe învățăturile lui Hristos, îl poți iubi mereu. Iubirea pentru copilul tău nu depinde decît de tine și de felul în care îi răspunzi lui Dumnezeu.

NEVOIA DE LIBERTATE este semnificativă și reclamă o cunoaștere și o tratare specifică din partea adultului. În pubertate, libertatea este echivalentă cu responsabilitatea, cu împletirea fermității și a flexibilității. Paradoxul acestei vârste este că anume ei, adolescenții, testează/sfidează limitele, dar tînjesc, totodată, după călăuzire și control. Exercițarea autorității este înțeleasă de către copil ca un gard de protecție în perimetrul căruia își poate exercita libertatea. Autoritatea deci asigură securitatea lui psihologică.

NEVOIA DE DUMNEZEU este o nevoie autentică și mai puțin debrifată în activitatea didactică. În virtutea scînteii divine, orice copil posedă capacitatea înăscută de a recunoaște glasul Creatorului Său: “Fiindcă ce se poate cunoaște despre Dumnezeu le este descoperit în ei...” (Rom 1:19). El are nevoie de Hristos pentru iertare, mîntuire și creștere duhovnicească. De aici reiese importanța educației creștine. Sarcina adevăratei educații este să dezvolte cunoașterea lui Dumnezeu și a relației create de El. Educația trebuie să aibă impact asupra copilului, astfel nu are nici un rost. Atunci cînd ne gîndim la natura lui din punct de vedere creștin, trebuie să pornim de la învățăturile biblice fundamentale: “Ființele umane au fost făcute după chipul lui Dumnezeu”.

NEVOILE SPIRITUALE sînt un alt spectru de nevoi care generează probleme, din moment ce ele nu sînt împlinite. Copiii caută să umple golul produs de nesatisfacerea acestora cu o altă “substanță”, care, de cele mai multe ori, le marchează viitorul. Într-o primă fază, relația cu Dumnezeu se realizează prin părinți/educatori. Copilul are nevoie de o atmosferă creștină (acceptare, dragoste, virtuți), de un model de viață hristic – Epistola vie al cărui mod de viață să meargă înaintea celor

vorbite. *Nevoia de o relație personală cu Dumnezeu* include în sine:

- nevoia de iertare;
- nevoia de rugăciune;
- nevoia de a cunoaște Scriptura;
- nevoia de un mentor;
- nevoia de părtășie frățească;
- nevoia de experiențe care să favorizeze creșterea spirituală.

Nu în ultimul rând însă, copiii au nevoie de atitudini pozitive din partea profesorilor, și anume:

- să te audă vorbind frumos despre colegi;
- să vadă că respecti autoritatea școlii și îți ajuți colegii;
- să te știe un om al păcii, prin flexibilitate, răbdare și respect pentru ceilalți.

Ca dascăl, ai o îndatorire extraordinară. Trebuie să devii “un pod” între înțelegerea cognitivă a lui Dumnezeu de către elevii tăi și aplicarea în cotidian a acestei înțelegeri. Dacă le influențezi pozitiv viața, ei, la rândul lor, vor influența pozitiv lumea.



Elena CEBAN

Liceul Teoretic Miguel de Cervantes, mun. Chișinău

„*Ferice de părinții care pot învăța, căci cunoașterea aduce înțelegere, iar înțelegerea aduce dragoste.*”
(Old Union Reminder)

Nucleul structural și funcțional al procesului de formare a personalității asigură continuitatea firească în dezvoltarea acesteia și coerența psihică, permite adaptarea ei la mediul natural și social. Supusă unui demers permanent de modelare și remodelare, personalitatea capătă pe parcurs particularități specifice, care îi facilitează integrarea psihosocială.

Mijlocul optim de dotare a copilului cu instrumentele necesare împlinirii sale ca personalitate este implicarea deplină în propria-i formare. Specialiștii în domeniu menționează că în educarea prezentă a copilului, cât și în perspectiva adultului, strategiile de educație familială au un rol deosebit (L. Cuznețov, M. Mead).

Familiei contemporane i se solicită luări de poziție și răspunsuri concrete, adecvate provocărilor timpului, în ceea ce privește adaptabilitatea, coeziunea, creativitatea, competența, eficiența în organizarea vieții tuturor membrilor săi și în educarea celor mici.

Familia reprezintă agentul acțiunii educative care fixează în individ *habitusul primar* (P. Bourdieu), schemele inițiale de percepție, gândire, imaginație, acțiune ce vor funcționa ca un mecanism de selecție și de con-

Impactul educației familiale asupra personalității copilului

solidare a conduitei în procesul interiorizării experienței ulterioare, zidind temelia viitoarei personalități.

Societatea de azi se confruntă cu o multitudine de tendințe în ceea ce privește stilurile de educare în familie. Mulți părinți, preluând de la predecesori practici autoritariste de creștere a copiilor, le susțin și le implementează cu fermitate. Dar această cale nu duce spre rezultatele dorite, din contra, recurgând la ea, menținem o situație tensionată în familie, copiii fiind în permanență stresați și neascultând de sfaturile părinților. Alții, nemulțumiți de experiențele avute în copilărie, încearcă să fie mai indulgenți, să aplice alte arme, cum ar fi comunicarea, și rămân deschiși inovațiilor din domeniu (E. Stănculescu, I. Tinga, I. Negreț).

Cu toate acestea, cu o asemenea abundență de recomandări de creștere a copiilor, la îndemâna oricui, părinții se află într-o stare de confuzie, pentru că mereu sînt în căutarea și testarea a numeroase metode, dintre cele mai variate și, adesea, contradictorii.

Comportamentul promovat de părinți în familie, stilurile de educație utilizate au o influență directă asupra dezvoltării personalității copilului, îndeosebi asupra formării imaginii de sine și a autoaprecierii – momente importante pentru adaptarea socială, în general, și adaptarea școlară, în particular. Nu arareori părinții au tendința de „a combina” stilurile educative, fiind *autoritariști* atunci cînd sînt frustrați, *permisivi* – atunci cînd sînt obosiți sau cînd încearcă să compenseze “absența” prin “abordări democratice”.

Ca răspuns la aceste “impedimente” în buna creștere a copiilor, comunitatea și instituțiile ei încearcă să ne direcționeze către standarde de educație mai eficiente. Eforturile sînt evidente: introducerea orelor de *educație pentru familie*, dezvoltarea serviciilor sociale etc.

Această luptă între azi și ieri, la care m-am referit anterior, se dă adesea între mame și tați. Unul dintre părinți este adeptul psihopedagogiei umaniste, în vreme ce altul ridică în slăvi metodele tradiționale de educație, ambiți determinând, astfel, un conflict parental tacit și deschis.

Problema e cum pot împaca părinții părerile, experiențele și concepțiile lor diferite? Iată câteva „trucuri”:

- încearcă să evite conflictele; le împărtășesc copiilor opiniile și experiențele proprii; acordă timp soțului/soției pentru a-i înțelege credințele și modul în care a fost educat/ă;
- stabilesc scopurile și așteptările fiecăruia, propunându-și să identifice posibilele puncte de coliziune, lucrând insistent la o viziune comună asupra educației copiilor încă din perioada când ei sînt mici;
- discută strategiile de depășire a unor situații de conflict, înaintea ca acestea să apară; își păstrează calmul în momentele mai dificile;
- își stabilesc câteva reguli de bază privind limitele de acceptare sau respingere, analizînd temeinic argumentele pro și contra;
- evită altercațiile, certurile în prezența copiilor. Atunci cînd odraslele văd că părinții nu se pot pune de acord, recurg la o tactică veche de cînd lumea: „desparte și cucerește”. Părinții nu ar trebui să uite nici pentru o clipă că „uniți reușim, despărțiți ratăm”. Acest lucru este valabil în special pentru perioada preadolescență și adolescență.

Scopul principal al *educației în familie* este de a minimiza efectele comportamentelor educaționale preluuate de adulți de la părinții lor și de a obține o filozofie de educare mai realistă, mai tolerantă. Alte scopuri vizează: educarea și autoeducarea părinților, reducerea tendinței de a învinovăți pe altcineva pentru carențele în creșterea propriilor copii, însușirea unor tehnici de îngrijire a copiilor etc.

Educația în familie își propune să instaureze echilibrul în următoarele zone:

- *interes pentru sine* – părinții echilibrați emoțional demonstrează interes pentru propria imagine: „nu poți avea grijă de alții, dacă nu-ți pasă de tine”;
- *interes social* – familiile pot oferi un important sentiment de împlinire personală;
- *sentimentul propriei răspunderi* – deși unii părinți acceptă, în principiu, cooperarea și sprijinul cuiva, nu procedează la fel și în cazul copiilor, soțului/soției, rudelor, încercînd să-și rezolve problemele de unii singuri;
- *toleranță* – părinții pot înțelege greșelile altora și nu etichetează imediat un comportament sau altul;

- *flexibilitate* – un bun părinte rămîne flexibil în gînduri și acțiune, este deschis la schimbare și nu are idei preconcepute despre ceilalți;
- *acceptarea incertitudinii* – părinții „coți” realizează că trăiesc într-o lume nesigură; deși le-ar conveni un anumit grad de ordine, nu se plîng și nu vor să-și formeze un fals sentiment de siguranță;
- *angajare (implicare)* – asemenea părinți au capacitatea de a se preocupa și de altceva sau de altcineva decît de sine;
- *gîndire rațională* – astfel de părinți pot simți profund și se pot sincroniza; pot, de asemenea, să-și controleze emoțiile și acțiunile, gîndindu-se la ele și la consecințele lor;
- *autoacceptare* – părinții maturi se acceptă pentru că se simt puternici și evită să-și măsoare valoarea prin realizări externe sau evaluări ale altora;
- *acceptarea riscului* – părinții tind să exploreze necunoscutul, să accepte eventualitatea unor dificultăți, impedimente;
- *nu sînt utopici* – părinții echilibrați emoțional realizează faptul că nu vor avea niciodată o viață ideală: că nu vor avea niciodată tot ce își doresc și nici nu vor putea evita complet tot ceea ce nu le place.

Cercetările în domeniu au arătat că există *patru stiluri educative în familie*, care corespund unui echilibru între dragoste și limite: *de respingere/neglijare* (dragoste scăzută și limite scăzute); *autoritarist* (dragoste scăzută și limite înalte); *permisiv* (dragoste ridicată și limite scăzute); *democratic sau echilibrat* (dragoste ridicată și limite înalte).

Dragostea și limitele permisivității dictează „arealul” disciplinei parentale. Adulții orientați către o „disciplină relațională” folosesc, ca stil de bază, dragostea, iar cei ce uzează de „disciplina acțiunii” – limitele.

A disciplină înseamnă a-l învăța pe cel din preajma ta, nu a-l pedepsi, așa cum este foarte des interpretat. Copiilor trebuie să li se explice care sînt comportamentele dezirabile și care sînt cele nedorite, doar astfel ei vor însuși conduitele acceptate. Copiii nu sînt „adulți în miniatură”, ei au numeroase nevoi, sentimente pe care le trăiesc cu multă intensitate și sînt, în mod natural, zgomotoși, nerăbdători, pretențioși și dezordonați. Sînt, de asemenea, centrați pe sine; lumea se învîrte în jurul lor. Pornind de la această constatare, părinții îi vor educa, fără a-i considera perfecți.

1. O tehnică de disciplinare eficientă pentru momentele în care copiii sînt agresivi sau se poartă într-un mod supărător este de a-i stăpîni ferm, dar fără violență.
2. Descoperiți nevoile ascunse ale copiilor în comportamentul lor.

3. Înțelegeți-le sentimentele. Dacă sînt furioși, abordați-i deschis: „Văd că ești supărat. Spune-mi despre ce este vorba.” Ascultați-i, spuneți-le că îi înțelegeți (chiar dacă nu sînteți de acord), apoi colaborați pentru a găsi soluții la problemă.
4. Lăsați teren pentru producerea consecințelor logice și a celor naturale. De pildă, dacă nu le permiteți să-și spele singuri hainele, nu vor învăța din experiență. Un exemplu de consecință logică ar fi să-i cereți copilului care face dezordine să facă curat, în măsura în care îi permite vârsta.
5. Oferiți alternative. Nu vă reduceți intervențiile doar la indicații, ordine care nu sînt întotdeauna ușor de realizat. Îl încurajați și îl învățați mai multe atunci cînd îi spuneți: „Fie mă ții de mîină, fie te țin eu, cu forța, ca să traversăm strada. Strada este prea periculoasă pentru a merge de unul singur.” Un copil mai mare poate fi întrebat: „Vei lua cina înainte sau după ce-ți faci temele?”
6. Lăsați umorul, joaca și rîsul să facă parte din arsenalul dumneavoastră educațional. De exemplu, atunci cînd copilul este supărat, antrenați-l într-o bătaie cu pernele, după cîteva “lupte”, „predați-vă” și luați-l în brațe. Dacă un puști continuă să împrăstie jucăriile prin cameră, propuneți-i un joc în care să le ordoneze.
7. Izolarea unui copil pe o perioadă scurtă de timp îi transmite mesajul că fie el, fie sentimentele lui nu sînt tolerate de către dumneavoastră. E mai bine să folosiți „time out” decît să vă răniți copilul printr-o reacțieneadecvată sau un comportament violent. Atunci cînd nu vă mai puteți controla, acordați-vă un „time out” parental, pentru a judeca rațional. Recăpătați-vă calmul prin orice mijloc, cum ar fi discuția cu un prieten, sau urmați sugestia de mai jos.
8. Amintiți-vă de un adult din copilărie iubitor, afectuos cu dumneavoastră, care v-a făcut să vă

simțiți acceptat și v-a privit ca pe o ființă dragă. Dacă această descriere nu corespunde cu imaginea unuia dintre părinții dumneavoastră, încercați să vă gândiți la altă rudă, la un profesor sau la un prieten. Meditați la acel sentiment și la ce anume a făcut persoana care v-a determinat să vă simțiți astfel. Modelați-vă comportamentul de părinte inclusiv prin a revedea și a regîndi unele secvențe din propriul parcurs de copil și de adolescent.

În educație trebuie să existe un echilibru între dragoste și permisivitate, care determină un stil parental specific. Doar stilul democratic sau echilibrat are șanse mai mari să configureze o personalitate integră. Părinții care practică acest stil consideră respectul față de copil mai important decît fixarea unor limite. Ei îl învăța mai ușor ce-i bine și ce-i rău, petrec foarte mult timp împreună, comunicînd, negociînd și explicînd. Pun mare accent pe „creșterea autoîncrederii copilului” sau pe cultivarea sentimentului de „a se simți important”.

Părinții care au un stil autoritarist, pentru a-l învăța pe copil ce-i bine și ce-i rău, folosesc foarte des controlul extern, aplică pedepse pentru indisciplină, neascultare.

Așadar, părintele construiește personalitatea copilului după modelele și stereotipurile pe care le posedă și în baza experienței anterioare.

Să nu uităm deci, în calitatea noastră de părinți, că stilul în care ne creștem, educăm și învățăm copiii ar putea fi preluat și aplicat de ei cu propriii lor copii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boza, M., *Atitudinile sociale și schimbarea lor*, Ed. Polirom, Iași, 2010.
2. Pînișoară, I.-O., *Comunicare eficientă*, Ed. Polirom, Iași, 2003.
3. Stănculescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol.1-2, Ed. Polirom, Iași, 2002.
4. Tinga, I.; Negret, I., *Familia, acest miracol înșelător*, EDP, Buc.,1999.





Elena PUZUR

Institutul de Stat de Instruire Continuă

De la familie armonioasă - la societate sănătoasă

Educarea tinerei generații în spiritul valorilor familiale este unul dintre scopurile supreme ale familiei, dar și ale școlii și societății. “Cei șapte ani de acasă” își lasă amprenta definitiv în comportamentul și manifestările individului. Valorile, stereotipurile, conduitele observate la părinți îi marchează pe copii pentru toată viața.

Familia s-a dovedit a fi una dintre cele mai vechi și mai stabile forme de comunitate omenească, cea care asigură perpetuarea speciei umane, evoluția și continuitatea vieții sociale. În ultimul secol s-au produs schimbări majore în evoluția familiei, a valorilor, a normelor, a comportamentelor promovate de ea. Deși este cea mai fidelă posesoare a tradițiilor și valorilor naționale, unul dintre cele mai conservatoare segmente ale societății, familia a devenit tot mai sensibilă la transformările de ultimă oră. Evoluția economică, politică a societății a determinat numeroase mutații și la nivelul familiei. Astfel, în ultimele două decenii s-au înregistrat modificări radicale în ceea ce privește valorile familiei. Ritmul de viață trepidant, stresul zilnic, neajunsurile economice, instabilitatea venitului și a locului de muncă, schimbările rapide și nevoia permanentă de adaptare la nou, problemele existențiale grave, schimbările la nivel individual și depersonalizarea individului au modificat fundamentul solid al familiei, conferindu-i noi roluri și destinații. Ca urmare, se atestă o diminuare a importanței familiei ca instituție, o redimensionare a structurii și a funcțiilor sale de bază. Astfel, asistăm la un transfer de la “familia axată pe copil” la “familia axată pe adult”; la schimbarea atitudinii față de numărul copiilor, datorită dorinței partenerilor de cuplu de a beneficia de mai multă libertate individuală și de a-și reduce responsabilitățile parentale; la schimbarea poziției femeilor față de rolul lor în familie și axarea acestora pe carieră și activități care, în mod tradițional, aparțineau bărbaților; la creșterea toleranței față de divorț și față de adulter; la deschiderea către forme alternative la căsătorie etc.

Mileniul III a diversificat tabloul formelor de conviețuire umană. Schimbările privind structura, funcțiile,

atribuțiile familiei au accelerat introducerea de noi modele și forme de asociere umană: familii monoparentale (materne sau paterne), cupluri fără descendenți, concubinaj, persoane divorțate, persoane celibatate etc. Acest fapt duce la “restrângerea dimensiunilor și a funcțiilor” familiei. Schimbările enumerate sînt în măsură să producă un dezechilibru la nivelul familiei, să favorizeze apariția familiilor carente (dezorganizate), înaptea să își îndeplinească corespunzător funcția de socializare a copiilor. Copiii ce cresc în astfel de familii pot manifesta: anxietate mărită, lipsă de încredere în sine, nervozitate, depresie evidentă, închidere în sine, nereușită școlară ș.a. Atunci cînd familia nu își îndeplinește corespunzător rolul de educator, există riscul apariției la copii a unor tulburări de conduită și al dezvoltării unor comportamente predelinvente și delinvente. În această situație, faptul că devianța a devenit o caracteristică a societății actuale poate fi explicat doar plasînd istoria individuală în interiorul celei globale (de ce în ziua de azi copiii sînt mai puțin iubiți de părinții lor decît în alte epoci?). Există un joc dublu al proceselor individuale care conduc la un comportament marginal și al structurilor sociale care produc marginalizarea unor grupuri de indivizi. Mulți dintre minorii delinvenți provin din familii dezadaptate social. Familia însă trebuie să asigure socializarea permanentă a copilului, prin socializare înțelegîndu-se procesul de continuă transformare a individului „din ființă biologică într-un subiect al unei culturi specifice” (Bernstein). Prin socializare se transmit și se structurează: modalitățile de comunicare (sisteme de coduri lingvistice, simbolice, nonverbale); modelele sociale de comportament pe baza unor norme funcționale considerate valori într-o anumită cultură; seturile instrumentale (modalități de cunoaștere, de învățare etc.); posibilități de relaționare interpersonală ca forme de comportament caracteristice vieții de grup; modelarea motivațional-afectivă a individului.

Reușita/nereușita socializării prin intermediul grupului familial este condiționată de:

- climatul afectiv – atunci cînd acesta este echilibrat, caracterizat de un nivel înalt de satisfacere a nevoilor relaționale cu alți parteneri ai actului interpersonal, el constituie o premisă importantă a maturizării intelectual-afective a copilului. Dezechilibrele emoționale, tensiunea, violența, conflictualitatea vor fi de incriminat, în special în cazul unor tulburări de comportament, dar și al retardărilor intelectuale condiționate nu genetic, ci social;

- simetria/asimetria familiei – relațiile de rol ale părinților trebuie să fie simetrice și complementare; ele sînt reglate de exigențe socio-culturale, care nu pot fi trecute cu vederea;
- atitudinea de acceptare/neacceptare a părinților față de copil;
- numărul de copii și locul acestora în familie – copilul unic “beneficiază” de mai multe șanse de a crea o situație problematică, deoarece el va focaliza afectivitatea adulților, care vor avea tendința să-l supraprotejeze. Familiile cu 2-3 copii favorizează maturizarea afectivă, realismul în relațiile interpersonale și dezvoltarea capacităților adaptative;
- modelele culturale ale familiei;
- stilul educativ practicat în familie.

Deseori, de la părinți se cere numai respectarea unor reguli, îndeplinirea corespunzătoare a obligațiilor, neluîndu-se în considerație specificul relațiilor dintre tată și mamă. Anume specificul relațiilor între acești doi subiecți creează acel confort și echilibru familial necesar unei bune dezvoltări a copiilor. Modelele de conduită asimilate în familie stau la baza stereotipurilor comportamentale ale copilului. Părinții deci sînt cei dintîi mentori în viața copilului, ei îi furnizează primele repere de orientare în lume, informații și învățături despre lucrurile și fenomenele din natură și din societate, primele sfaturi, norme și reguli de conduită.

Potrivit lui A. Berge, copilul este oglinda mediului său familial, care „acționează concomitent printr-un fel de osmoză și prin imaginile pe care le prezintă copilului pentru a-l ajuta să se încadreze în existență și să se dezvolte după modelul celor care îl înconjoară și cu care el este în mod firesc înclinat să se identifice. Într-un mediu dizarmonic, este evident mai dificil pentru individ să își găsească unitatea interioară”. Dezvoltînd această idee, A. Berge sublinia că „familia constituie un soi de personalitate colectivă, a cărei armonie generală influențează armonia fiecăreia dintre părinți”.

Avînd în vedere că părintele este principalul „manager” al relației filiale, el trebuie să asigure evoluția acesteia atît sub aspectul conținutului, cît și al formei, modificîndu-și așteptările și comportamentele în concordanță cu dezvoltarea fizică și psihică a copilului. În îndeplinirea funcțiilor sale parentale, el trebuie să țină seama de o serie de **principii**:

- să-i oferi copilului sentimentul de securitate; certitudinea că este dorit și iubit;
- să eviți amenințările, pedepsele fizice;
- să-l înveți pe copil să fie independent și să-și asume responsabilități;
- să rămii calm, să nu te lași provocat de manifestările instinctuale ale copilului;



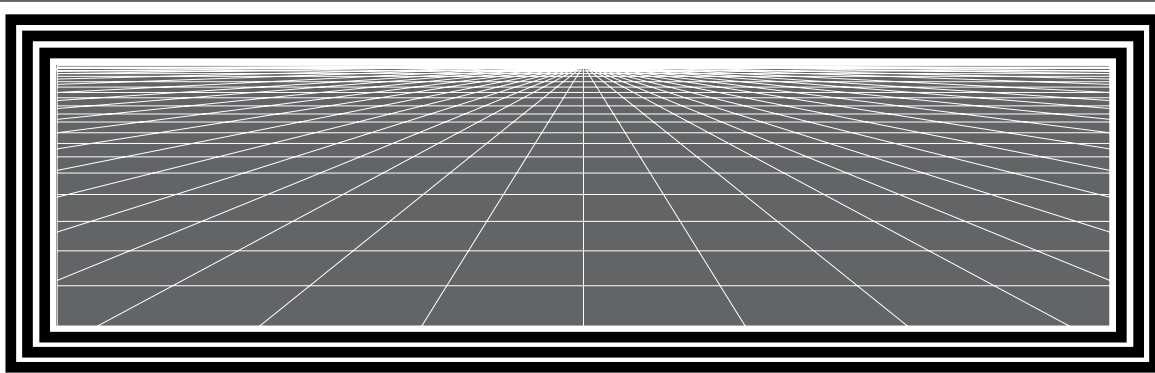
- să fii tolerant și să eviți disensiunile, conflictele;
- să nu-l faci pe copil să se simtă inferior;
- să nu-l “împingi” dincolo de ceea ce este natural;
- să respecti sentimentele, trăirile, emoțiile copilului;
- să răspunzi cu franchețe la întrebările copilului;
- să te intereseze activitățile copilului, chiar dacă nu le consideri utile;
- să abordezi constructiv dificultățile copilului, fără a-l considera “anormal”;
- să-i favorizezi creșterea, progresul, fără a-l hiperproteja.

Relațiile intrafamiliale sînt armonioase dacă sînt trecute sub semnul dezinteresului, respectului și exigenței reciproce. Doar astfel de legături dintre membrii familiei asigură un climat social psihologic favorabil, fără de care nu pot fi instituite condițiile necesare educării copiilor.

Creșterea și modelarea copiilor, precum și ceea ce înseamnă „bun” pentru copil diferă de la o cultură la alta, de la o perioadă la alta. Influența pe care societatea o exercită prin familie este colosală, copilul fiind în întregime culturalizat în raport cu societatea din care face parte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educație*, Ed. Aramis, Buc., 2004.
2. Cuznețov, L., *Etica educației familiale*, Ch., 2000.
3. Giblin, L., *Arta dezvoltării relațiilor interumane*, Ed. Curtea Veche, Buc., 2000.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Dialogul culturilor din perspectivă pedagogică

O primă zonă a culturii pedagogice este cea determinată la nivelul funcțiilor generale ale educației. O putem numi *cultura pedagogică funcțională, obiectivă*.

O a doua zonă a culturii pedagogice este cea condiționată la nivelul finalităților educației, angajate în contextul sistemului (ideal, scopuri generale) și al procesului de învățămînt (obiectivele educației). O putem numi *cultura pedagogică teleologică, subiectivă*.

O a treia zonă a culturii pedagogice este cea determinată la nivelul valorilor reflectate formativ în cadrul *conținuturilor generale ale educației (morale, științifice, tehnologice, estetice și psihofizice)*. O putem numi *cultura pedagogică substanțială*.

O a patra zonă a culturii pedagogice este cea pe care o putem identifica la nivelul *formelor generale ale educației*, organizate (educație formală – educație nonformală) și spontane (educație informală). O putem numi *cultura pedagogică expresivă*.

O a cincea zonă a culturii pedagogice este cea pe care o putem identifica la nivelul *contextului* în care se realizează educația în cadrul specializat al organizației școlare. O putem numi *cultură pedagogică organizațională*.

O a șasea zonă a culturii pedagogice este cea pe care o putem identifica la nivelul relațiilor concrete dintre activitățile organizate și condițiile și resursele existente în *context pedagogic și social deschis*. O putem numi *cultură pedagogică situațională*.

Cultura pedagogică funcțională, obiectivă, este determinată la nivelul *misiunii psihosociale* pe care și-o asumă educația, de-a lungul istoriei. Este exprimată în texte de politică a educației care definesc *funcțiile generale* ale învățămîntului determinate din punct de vedere istoric.

În orice context, *cultura pedagogică obiectivă* este concentrată la nivelul *funcției centrale a educației* care definește consecința cea mai generală a educației referi-

Dialogul culturilor constituie o provocare epistemologică și etică, politică și existențială în societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere, aflată în evoluție permanentă, într-o perspectivă globală și deschisă. Pedagogia a reflectat dimensiunea formativă a acestui proces social complex, prin elaborarea și valorificarea conceptului de *educație interculturală* la care ne-am referit deja (vezi *Educația interculturală* în *Didactica Pro...* nr.20-21/2003, p.98-100; *Pedagogia interculturală*, în *Didactica Pro...*, nr.48 (2)/2008, p.54-56).

Perspectiva pedagogică determină un anumit tip de abordare a culturii, în general, al *dialogului între culturi*, în mod special. Facem referință, în mod evident, la ceea ce constituie sau ar putea să constituie *cultura pedagogică*, produs al corelației dintre *educație și valori*.

Cultura pedagogică reprezintă ansamblul *valorilor cunoașterii* (științifice, artistice, tehnologice, etice, politice, religioase etc.) și ale *existenței sociale* (obișnuințe, mentalități, atitudini generale și speciale etc.), reflectate la nivelul activităților și influențelor *formative* realizate în cadrul societății, a sistemului de educație în mod special. În acest context putem identifica mai multe *zone ale culturii pedagogice*, aflate în interacțiune, în spațiul și timpul propriu educației și instruirii, în contextul sistemului și al procesului de învățămînt.

toare la necesitatea *formării și dezvoltării* personalității umane în vedere integrării sale în societatea prezentă și viitoare. Toate *acțiunile pedagogice organizate și influențele pedagogice spontane* îndeplinesc această *funcție centrală* în mod *obiectiv*.

Factorii de politică a educației pot interveni doar la nivelul direcționării funcției centrale spre anumite domenii ale integrării sociale (culturale, politice, economice, comunitare). *Funcțiile principale (culturală, politică, economică)* derivate din *funcția centrală*, avînd și ele un caracter *obiectiv*, pot fi manipulate la nivel de politică educației prin modul de ierarhizare al acestora. În anumite situații istorice putem identifica o *cultură pedagogică funcțională unilateral* prin accentul pus pe latura economică sau politică (ceea ce conduce *politehizarea* sau la *politizarea* învățămîntului).

Cultura pedagogică teleologică, subiectivă, este determinată la nivelul finalităților educației care definesc orientările valorice necesare pentru realizarea, în diferite grade calitative, a funcțiilor generale ale educației, cu caracter *obiectiv*.

Această cultură pedagogică este una superioară valoric în măsura în care reflectă și dezvoltă: a) caracteristicile interne, profunde, intrinseci educației (caracterul teleologic, axiologic, prospectiv și dialectic al educației); b) forța socială *emancipatoare* a proiectelor asumate la scara sistemului și a procesului de învățămînt, determinată la nivel de filozofie și de politică a educației.

Calitatea culturii pedagogice teleologice depinde de tipul de proiectare pedagogică adoptat. Cel *curricular* implică responsabilitatea plasării finalităților în centrul (sau la baza) oricărui proiect pedagogic (de reformă a sistemului de învățămînt, de plan de învățămînt, de programă școlară, de lecție etc.). Concentrează o cultură a angajării filozofice și politice (de politică a educației) la nivelul unității dintre cerințele psihologice (definite în termeni de *competențe* sau *capacități*) și cerințele societății față de educație și de educat (exprimate în termeni de conținuturi de bază, validate sau legitimate social pe termen mediu și lung).

Cultura pedagogică substanțială este determinată la nivelul *conținuturilor generale ale educației* care conturează dimensiunea stabilă a educației (educația morală, educația științifică/intelectuală, educația aplicată/tehnologică, educația estetică, educația psihofizică).

Această cultură pedagogică are o *bază axiologică fundamentală*, care preia, prelucrează și concentrează forța formativă prospectivă a celor mai importante *valori general-umane*: a) *binele* (exprimat normativ la nivel *etic, civic, religios, juridic, economic, filozofic, comunitar, individual* etc.) – *educația morală*; b) *adevărul științific* (logic, rațional, obiectiv, legic, necesar, impersonal etc.) – *educația științifică/intelectuală*;

c) *utilitatea adevărului științific aplicat* – *educația aplicată/tehnologică*; d) *frumosul* (din artă, natură, societate) – *educația estetică*; e) *sănătatea* (psihică și fizică) – *educația psihofizică*.

Valoarea acestei culturi pedagogice, care dă *substanță axiologică* educației, constă în capacitatea sa de a *forma și a dezvolta*:

- conștiința psihosocială morală* (obiectiv general și produs al educației morale);
- conștiința psihosocială științifică* (obiectiv general și produs al educației științifice);
- conștiința psihosocială tehnologică* (obiectiv general și produs al educației tehnologice);
- conștiința psihosocială estetică* (obiectiv general și produs al educației estetice);
- conștiința psihosocială psihofizică* (obiectiv general și produs al educației psihofizice).

Dezvoltarea acestei *culturi pedagogice substanțiale* este orientată în direcția *specificării* fiecărui obiectiv general la nivel teoretic și practic. Evoluția fiecărui conținut general depinde astfel de ambele dimensiuni ale procesului de formare și dezvoltare a *conștiinței morale teoretice* (concepte, judecăți, raționamente etc.) și *practice* (obișnuințe, mentalități, atitudini etc.), a *conștiinței științifice teoretice și practice*, a *conștiinței tehnologice teoretice și practice* etc.

Pe de altă parte, trebuie să semnalăm o altă caracteristică importantă a *culturii pedagogice substanțiale* care constă în deschiderea acesteia spre „noile educații”, condiționate ciclic de „problematica lumii contemporane” (*educația ecologică, educația demografică, educația prin și pentru mass-media, educația sanitară, educația civică/pentru democrație, educația interculturală* etc.).

Cultura pedagogică expresivă este determinată la nivelul *formelor generale ale educației* care asigură realizarea educației în mod organizat și/sau spontan. Substanța axiologică a culturii pedagogice, concentrată la nivelul *conținuturilor generale ale educației*, este exprimată prin intermediul *formelor generale ale educației* – educația organizată foarte riguros (educația *formală*) sau mai flexibil (educația *nonformală*); educația neorganizată, spontană (educația *informală*).

Această *cultură pedagogică expresivă* are deci o triplă dimensiune. Putem vorbi practic de o *cultură pedagogică formală*, de o *cultură pedagogică nonformală* și chiar de o *cultură pedagogică informală* (proprie fiecărei familii, comunități locale, școli, străzi, grup de prieteni etc.).

În perspectiva paradigmei *curriculumului* și a *managementului educației*, toate cele trei tipuri de culturi pedagogice, trebuie corelate și integrate permanent la nivelul fiecărui *proiect pedagogic*, al fiecărei *organizații școlare*, al fiecărei *clase de elevi* ca grup

subordonat pedagogic unor scopuri generale și obiective specifice.

Cultură pedagogică organizațională este determinată la nivelul școlii ca unitate psihosocială aflată la baza sistemului de învățământ. În perspectiva paradigmei curriculumului și a managementului educației, această cultură pedagogică reflectă saltul valoric înregistrat în proiectarea și dezvoltarea școlii de la statutul de *instituție* spre cel de *organizație*.

Cultura pedagogică a școlii, privită ca *instituție*, corespunde valorilor societății industrializate și ale paradigmei *sociocentriste* a educației, exprimate simbolic prin metafora „școlii de masă”. Această cultură este centrată asupra normativității statice, exprimată predominant doar la nivel *formal* în texte de politică a educației având deseori un caracter centralist, dirijist, închis.

Cultura pedagogică a școlii concepută ca *organizație*, corespunde valorilor societății informaționale și ale paradigmei curriculumului. Această cultură este centrată asupra obiectivelor generale și specifice ale școlii proiectate în raport de resursele pedagogice existente, realizabile în sens creativ, în condițiile unui context intern și extern deschis.

Școala ca organizație urmărește optimizarea permanentă a raporturilor dintre dimensiunea subiectivă angajată la nivelul obiectivelor asumate și latura obiectivă, exprimată în raport de *funcția* sa prioritară de „factor de cultură și de civilizație” și de o *normativitate* cu caracter *formal*, dar și *nonformal* care presupune creșterea inițiativelor individuale (ale managerilor școlari, profesorilor și elevilor, părinților, altor reprezentanți ai comunității locale etc.).

Cultura pedagogică a școlii ca organizație este reflectată la nivelul următoarelor caracteristici intrinseci ale acesteia:

- a) *școală deschisă* în raport de comunitatea locală, teritorială, națională, ca unitate de bază a unui sistem de învățământ cu o *structură de relație deschisă*;
- b) *școală care produce învățare, dar care învață* ea însăși permanent (în sens *organizațional*) prin raportare continuă la cerințele sociale complexe (pedagogice, culturale, comunitare, economice, tehnologice, profesionale, civice, politice, religioase etc.) ale unui context intern și extern deschis;

- c) *școală* care funcționează în regim de *sănătate organizațională* generată prin optimizarea continuă a raporturilor dintre cerințele interne – externe, cerințele psihologice – sociale, obiectivele proiectate – resursele și condițiile existente – rezultatele / produsele obținute, aplicate și perfectate în context intern și extern, pedagogic și social, deschis.

Cultură pedagogică situațională este determinată la nivelul raporturilor create în cadrul procesului de învățământ între activitatea concretă (lecție etc.) și condițiile de realizare a acesteia (calitatea resurselor informaționale, umane și didactico-materiale, calitatea spațiului și timpului pedagogic disponibil etc.). Exprimă, în ultima instanță, *cultura pedagogică a educatorului* care permite adaptarea sa permanentă la condițiile în care se realizează activitatea concretă, aflate, în mod obiectiv și subiectiv, în schimbare continuă.

Această *cultură pedagogică situațională*, dependentă de *cultura pedagogică generală* și *specială* (metodică, aplicativă) a cadrului didactic, stimulează disponibilitatea creativă a acestuia necesară permanent într-un context didactic și extradidactic deschis.

Concluzie

Dialogul, realizabil individual, comunitar și organizațional între toate aceste șase tipuri de culturi pedagogice, asigură (auto)perfecționarea permanentă a educației la nivel de sistem și de proces. Poate avea ca rezultat o optimizare a raporturilor complexe și contradictorii existente la scara sistemelor (post)moderne de învățământ între *cultura pedagogică declarativă* (exprimată prin texte de politică a educației) și *cultura pedagogică reală*.

Cultura pedagogică reală cunoaște o expansiune continuă studiată la nivelul *managementului educației* și al *managementului organizației școlare*. Calitatea sa, mereu perfectibilă, exprimă, în fond, dialogul dintre *cultura proiectării* și *cultura realizării-dezvoltării educației/instruirii*. Sinteza sa poate fi concentrată la nivelul unei *culturi pedagogice complexe, curriculare și manageriale* care procesează (*sub*)*cultura* operaționalizării obiectivelor, prelucrării conținuturilor și selectării metodelor didactice, evaluării și autoevaluării, a predării-învățării-evaluării în contextul activității de instruire.

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.



Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Liliana NICOLAESCU-ONOFREI,
Livia STATE, Dorin ONOFREI,

Limba și literatura română, Manual pentru clasa a IX-a

Ed. Cartier, Chișinău, 2010.

Putem fi de acord cu ideea lui M. Minder: *Într-un context de pedagogie funcțională* (or, noi, începînd cu modernizarea Curriculumului în 2010, sîntem în cadrul unei astfel de pedagogii), *manualul școlar trebuie să joace un rol redus la nivelul procedurilor de achiziționare, dar poate da un ajutor eficient la instalarea unor dispozitive de structurare și de post-învățare, în momentul consolidării și formalizării noilor competențe și capacități.*

Ne-ar plăcea să afirmăm (și să confirmăm) că manualul de *Limba și literatura română pentru clasa a IX-a*, apărut în acest an la editura Cartier, corespunde unei pedagogii constructiviste. Autorii (inclusiv semnatarul acestei tablete) au pornit de la rigorile curriculumului școlar modernizat pentru disciplina *Limba și literatura română*, selectînd și structurînd, într-o originală manieră, conținuturi educaționale, subiecte de comunicare și de gramatică, exerciții și materiale adiacente, în baza celor două componente specifice ale concepției lingvistice și literare: EL și ELA. Fiind un studiu integrat al limbii și literaturii române, demersul de învățare din gimnaziu urmărește formarea competențelor de comunicare lingvistică împletite cu cele lectorale, valorice, alături de care se plasează și competențele de cultură generală. Manualul urmărește destul de bine acest aspect, corespunzînd funcțiilor pe care le remarcă literatura de specialitate:

- **funcția de informare**, care evidențiază sistemul de cunoștințe și capacități fundamentale în domeniul de studiu respectiv, prezentate prin mijloace didactice adecvate (imagini, scheme, desene, fotografiile, simboluri) la rubricile: *Dicționar lingvistic, Dicționar literar, Minienciclopedie, Varia, Din istoria cuvintelor*. Acestea sînt complementate de exerciții care solicită capacități fundamentale în studierea limbii și literaturii române;
- **funcția de formare**, care vizează stimularea activității individuale, independente și autonome a elevilor, prin exerciții diverse ca și conținut și grad de complexitate, care solicită un efort individual, dar și lucru în perechi, în grup, o documentare suplimentară, dar din surse și texte la îndemînă, activități de explorare, de cercetare, de tip proiect etc.;
- **funcția de antrenare** (exersare), care stimulează operațiile de declanșare, de activare și de susținere a atenției și a motivației în și pentru învățare: de ex.,

elevilor li se solicită actualizarea unor cunoștințe și experiențe personale: *Elaborați o listă de datini și tradiții populare despre care ați auzit. Descrieți una dintre ele. Sau: Ați fost în situații cînd n-ați putut comunica. Vreți să schimbați ceva în modul de a susține o conversație. Expuneți în scris ce ați putea face altfel. Dacă doriți, împărtășiți acest plan de schimbare colegilor. Dacă nu, păstrați-l pentru voi, dar încercați să-l transformați în realitate. Sau: Lucru în echipe. Prioritizarea problemelor școlii: Faceți o listă de probleme generale abordate în textul *VIATA CA O PRADĂ*. Expuneți-vă opinia cu privire la actualitatea acestora. Completați lista cu alte probleme care există în școala de azi. Selectați din listă trei probleme pe care le considerați cele mai importante. Alegeți o problemă din cele trei prioritizate. Emiteți ipoteze cu privire la cauzele acesteia. Propuneți o serie de soluții pentru înlăturarea acestor cauze și, respectiv, rezolvarea problemei.;*

- **funcția de autoinstruire**, care stimulează mecanismele de conexiune inversă existente la nivelul acțiunilor didactice: *Explicați, cu ajutorul dicționarului, sensul cuvintelor conformism și nonconformism. Alcătuiți cîte un enunț cu fiecare dintre ele. Sau: Încercați să surprindeți o conversație cotidiană (în troleibuz, la magazin, o discuție între vecini etc.). Observați și notați elementele care confirmă calitatea de conversație cotidiană a acesteia.*

Manualul oferă spațiu considerabil lecturii, urmărind dezvoltarea și formarea unui cititor cult, atît prin exerciții (de ex., *Citiți mitul căutării lui Osiris de către Isis și relaționați-l cu motivul călătoriei din romanul BALTAGUL*), cît și prin recomandări pentru lecturi suplimentare la sfîrșitul fiecărei unități tematice. Iar pagina *Practicum pentru evaluare*, după finalizarea fiecărei unități, poate oferi un feed-back util despre progresul realizat, atît pentru profesor, cît și pentru elev.

Prin acest manual, noi, autorii, împreună cu echipa editurii Cartier, am intenționat un proiect pedagogic deschis, funcțional și apropiat intereselor elevilor, dar și ale profesorilor. Sîntem însă conștienți de faptul că realizarea acestui proiect la clasă depinde tot de dumnealor: de elevi și de profesori.

Angela GRAMA-TOMIȚĂ



Didactica Pro...[©]
REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

Abonarea 2011

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

A început campania de abonare pe anul 2011 la revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...*

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546),
- MOLDPRESA (indice 31706),
- PRESS INFORM-CURIER,
- USP-Presa.

În anul 2011, revista va aborda următoarele tematici de bază (dar nu numai):

- **Formarea de competențe în baza curriculumului școlar modernizat (numerele din februarie și aprilie);**
- **Competențele-cheie pentru educația pe tot parcursul vieții: implicații interdisciplinare (numerele din iunie și august);**
- **Demersul extracurricular în sprijinul formării de competențe (numerele din octombrie și decembrie).**

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!