Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (115), 2019

Categoria C

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Tatiana CARTALEANU
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU
Redactori:
Elena SUFF
Vitalie SCURTU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 600 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun fel instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEŢOV
Educaţia părinţilor în contextul analizei impactului miturilor familiale şi al fenomenelor psihodinamice asupra relaţiei părinte-copil
(Parental Education in the Context of Analyzing the Impact of Family Myths and Psychodynamic Phenomena on the Parent-Child Relationshi) 2
Otilia DANDARA, Lilia PARHOMENCO
Rolul universităţilor în evoluţia procesului educaţional şi a civilizaţiei europene
(The Role of Universities in the Evolution of Education and the European Civilization) 7
Natalia DANILA
Modalităţi de determinare a indicelui de dificultate al itemilor
(Determining the Difficulty Index of Test Items) 12

EDUCAŢIE INTERCULTURALĂ

Tatiana CARTALEANU
Educaţia interculturală şi rigorile curriculumului universitar
(Intercultural Education and the Rigors of a University Curriculum) 15

DOCENDO DISCIMUS

Anca NEDELCU
Pedagogia mediului de învăţare. Despre şcoala primitoare şi "al treilea profesor"
(The Pedagogy of Study Environment: the Welcoming School and "the Third Teacher") ..20
Alina BLANARU
Educaţia pentru sănătate – calitate, relevanţă, necesitate
(Health Education: Quality, Relevance, and Necessity) 25
Svetlana TURCEAC
Învăţământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective
(Inclusive Education in the Transnistria Region: Reality, Issues, and Perspectives) 28

EDUCAŢIA ADULŢILOR

Adela SCUTARU-GUŢU
Cultura unei vieţi sănătoase: experienţe internaţionale din educaţia adulţilor
(The Culture of a Healthy Life – International Experiences in Adult Education) 32

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN
Oceanul limbii: variante de proiecte interdisciplinare pe aria curriculară *limbă şi comunicare*
(The Language Ocean: *Variants of Interdisciplinary Projects in the Language and Communication Curricular Area*) 36

EXERCITO, ERGO SUM

Mariana PURICE
Metode activ-participative de învăţare la chimie: aspecte metodologice
(Using Interactive Teaching Methods in Chemistry Lessons: Methodological Considerations) 39
Igor BUCĂTARU, Vera BUCĂTARU
Formarea valorilor morale la elevi prin intermediul literaturii artistice în cadrul lecţiilor de istorie
(Cultivating Moral Values in Students in History Classes through the Reading of Fiction) ...45

EVENIMENTE CEPD

Practici manageriale pentru calitate în educaţie
(Managerial Practices for Quality in Education) 48
Un spaţiu de (re)întâlnire – o vizită de studiu privind dezvoltarea învăţământului agricol
(An Area of (Re) Meeting – a Study Visit on the Development of Agricultural Education) 49
Conferinţa Naţională *Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor*
(National Conference *School-Community Partnership on the Promotion of Health Education for Teenagers*) 50
Conferinţa *Tehnologia informaţiei şi comunicaţiilor în învăţământul profesional tehnic: realităţi şi perspective*
(Conference *Technology of Information and Communications in Technical Professional Education: Realities and Perspectives*) 53

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Educaţie pentru un mod sănătos de viaţă
(Education for a Healthy Lifestyle) 54



Educaţia părinţilor în contextul analizei impactului miturilor familiale şi al fenomenelor psihodinamice asupra relaţiei părinte-copil

Larisa **CUZNEŢOV**

dr. hab., prof. univ., UPSC *Ion Creangă*

Rezumat: *Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ care elucidează specificul şi impactul miturilor familiale asupra apariţiei şi manifestării fenomenelor psihodinamice în cadrul familiei şi în relaţia părinte-copil. Explicând funcţiile, coordonatele, caracteristicile şi impactul miturilor familiale asupra apariţiei şi manifestării fenomenelor psihodinamice (identificarea proiectivă şi ataşamentul familial), autoarea dezvăluie esenţa şi importanţa memoriei familiei, a ritualurilor şi a scenariilor create în baza acestora. În finalul studiului sunt propuse condiţii şi strategii de educaţie a părinţilor, validate experimental în cadrul consilierii familiei.*

Cuvinte-cheie: *familie, educaţie familială, relaţie părinte-copil, mituri familiale, fenomen psihodinamic, memoria familiei, scenariul familial, ritualul familial, educaţia părinţilor, condiţii şi strategii de educaţie a părinţilor.*

Abstract: *The article represents a theoretical and applicative study that elucidates the specificity and impact of family myths on the occurrence and manifestation of psychodynamic phenomena within the family and the parent-child relationship. Explaining the functions, coordinates, characteristics and impact of family myths on the occurrence and manifestation of psychodynamic phenomena (such as projective identification and family attachment), the author reveals the essence and importance of family memory, of the rituals and the scenarios based on these. At the end of the study conditions and strategies of parental education are proposed, having been experimentally validated in family counseling.*

Keywords: *family, family education, parent-child relationship, family myths, psychodynamic phenomenon, family memory, family script, family ritual, parent education, conditions and strategies of parenting education.*

Dacă ar fi cazul să conturăm un portret sociopsihopedagogic al educaţiei familiale şi să scoatem în evidenţă aspectele-cheie de care au nevoie adulţii în exercitarea celei mai responsabile şi nobile funcţii umane, cea de părinte, considerăm că ar fi oportun să menţionăm următoarele: formarea şi consolidarea competenţelor parentale privind acceptarea, stima, iubirea necondiţionată a copilului; îngrijirea, educaţia şi cultivarea copilului într-un mediu de viaţă favorabil, sănătos şi demn, axat pe dezvoltarea acţiunilor morale; stimularea cunoaşterii copilului şi a autoeducaţiei, a eficienţei personale. Într-o anumită măsură, literatura de specialitate a elucidat aceste aspecte în variate contexte [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9].

Cât priveşte problematica abordată în configuraţia expusă de noi în titlu, vom încerca să urmărim şi să explicăm, în acest studiu, esenţa fenomenelor psihodinamice din cadrul relaţiei părinte-copil şi să conştientizăm în ce mod miturile familiale ne ajută sau ne complică educaţia copiilor în familie. Studiile longitudinale în domeniu şi activitatea noastră practică de consiliere a familiei asigură realizarea unor cercetări şi activităţi care au ca scop iniţierea părinţilor în a evita deformările psihocomportamentale a copiilor, a întemeia şi menţine relaţii armonioase cu ei. Anume acesta este motivul efectuării unei mici incursiuni în reperele teoretice privind miturile familiale şi fenomenele psihodinamice cu privire la relaţia părinte-copil, care

va fi urmată de elaborarea unor strategii de eficientizare a educaţiei familiale prin perfecţionarea competenţelor parentale. Deşi acest studiu, ca şi oricare altul, necesită o lectură şi o valorificare atentă, constructivă în cadrul consilierii familiei, suntem totuşi flataţi să credem că poate servi drept un mini-ghid în autoeducaţia părinţilor şi educaţia de calitate a copiilor noştri.

Indiscutabil, fiecare familie presupune un context concret, o dinamică specifică, un mod şi un model unic de viaţă şi interacţiune între membrii ei, inclusiv între părinţi şi copii. În acest sens, punctăm un şir de teze şi accepţiuni din domeniul psihologiei şi psihanalizei [1; 2; 3; 5; 10; 13; 15], psihogenealogiei [4; 11; 13], pedagogiei şi psihologiei familiei şi sociologiei educaţiei familiale [6; 7; 8; 9; 14; 15; 16], care îşi găsesc confirmare în viaţa cotidiană a familiei, după cum urmează:

- parentalitatea îi permite adultului să preia, să readucă, să transpună şi să re/editeze în relaţiile sale cu copilul un ansamblu de elemente comportamentale şi relaţionale din familia sa de origine şi din propria copilărie (indiferent de faptul calităţii acestora);
- preluând modelele de conduită şi de comunicare, părinţii încearcă să preîntâmpine reuşit şi/sau să corecteze principalele conflicte şi dificultăţi, distorsiuni comportamentale care pot să apară şi să se manifeste negativ în relaţia cu copiii lor (deoarece le-au avut cu părinţii lor);
- rolurile şi scenariile familiale de comunicare, relaţionare şi educare a copiilor se dezvoltă în baza unor credinţe, valori şi mituri depozitate şi înrădăcinate în memoria familiei, care asigură continuitatea şi perpetuarea lor de-a lungul generaţiilor;
- prin transmiterile intergeneraţionale, care se caracterizează drept o modalitate şi, totodată, un spaţiu de operare dominant, conştient, apar şi se constituie simultan relaţii şi roluri fantasmatice, care se consolidează şi devin mituri familiale [13];
- miturile familiale influenţează toate aspectele vieţii familiale, inclusiv educaţia, comunicarea şi relaţia părinţi-copii.

În continuare, vom analiza impactul miturilor familiale asupra relaţiei părinţi-copii. Antropologii [8; 9; 12; 13] şi sociologii [14; 16] susţin că miturile familiale au o influenţă benefică asupra omului, răspunzând unor necesităţi fundamentale ale persoanei şi ale societăţii, de ordin biologic, economic, social şi psihologic. Noi venim cu completarea acestei idei, sugerând că miturile familiale satisfac şi trebuinţele culturale ale persoanei, întrucât familia, omul se naşte şi aparţine unui neam şi unei culturi anumite. Momentul dat se percepe foarte clar atunci când observăm că mitologiile devin semnificative prin referirea lor la grupul familial concret, la cultura acestuia sau cultura comunităţilor din care face parte. În situaţiile contrare sau confuze, miturile pot deveni doar simple speculaţii, care distorsionează evoluţia persoanei, a familiei şi chiar a întregii comunităţi.

În acest context, cercetătorul R. Neuburger [14] asociază producerea miturilor familiale cu credinţele manifestate în funcţionarea specifică a grupului familial. Observaţiile noastre, la fel, confirmă faptul că valorile şi credinţele se raportează direct la toate nivelurile realităţii şi ale vieţii de familie, inclusiv la crearea miturilor. Iată de ce este foarte important ca adulţii care au decis să-şi edifice o familie s-o facă foarte conştient şi competent, să înţeleagă că acţiunile, conduita lor, modul de comunicare, de relaţionare, felul lor de a fi, de a educa tânăra generaţie vor influenţa nu numai calitatea vieţii lor, dar vor fi o sursă importantă, fundamentală de amintiri, emoţii, modele şi mijloace de creare a miturilor familiale [6; 11].

Un alt cercetător consacrat al miturilor familiale, A. Ferreira, susţine că mitul include în ansamblul său credinţele, care redau imaginea grupului familial şi convingerile, atitudinile şi comportamentele privind rolul fiecărui membru al familiei. În esenţă, aceasta este definiţia şi explicaţia extinsă a mitului [apud 10, p. 114]. Deşi există mai multe definiţii, deosebirile de bază rezidă doar în nuanţele formulărilor, fără a ţine de esenţa fenomenului vizat. Aşadar, mitul familial reprezintă un fenomen sociopsihocultural care include ansamblul de credinţe, atitudini, convingeri şi valori ale familiei.

Realizând o sinteză a celor relatate, constatăm necesitatea determinării unor coordonate ale miturilor familiale. Studiul reperelor teoretice ne-a permis să delimităm:

1. ***Coordonata formei de expunere, exprimare/ formulare a mitului***, care rezidă în modalitatea perpetuării acestuia, din generaţie în generaţie, pe cale orală sau scrisă (sub formă de notiţe, istorioare, povestiri, agenda familiei etc.), păstrate de membrii familiei în albumuri speciale sau chiar cărţi (scrise şi editate de un membru al familiei în cauză);
2. ***Coordonata temporală***, care reflectă conţinutul mitului de la începuturi, indicând trecutul istoric al predecesorilor clanului familial;
3. ***Coordonata funcţională***, generatoare de repere şi priorităţi valorice, care transmite modelele familiale asociate unor comportamente, evenimente, ritualuri şi ceremonii familiale.

Plecând atât de la investigaţiile şi aspectele descrise de R. Kaes [apud 15, p. 115], cât şi de la analiza experienţei noastre de studiere şi consiliere a familiei, vom specifica, dezvolta şi completa un şir de ***funcţii esenţiale ale miturilor familiale***. Aşadar, delimităm:

- *funcţia identificatoare*, care contribuie la formarea imaginii familiei, adică a profilului acesteia, în baza căreia observăm şi stabilim specificul, tipul relaţiilor familiale;

- *funcţia de organizare şi monitorizare*, care constă în organizarea membrilor familiei prin atribuirea adulţilor şi minorilor de roluri, locuri, statuturi, contribuind la crearea, păstrarea şi promovarea imaginii familiei; aceasta serveşte şi ca instrument important şi decisiv de soluţionare a dificultăţilor şi conflictelor familiale;
- *funcţia de reglare a spaţiului şi contextului familial*, care asigură respectarea normelor etice şi a hotarelor relaţionale de către toţi membrii familiei;
- *funcţia de culturalizare şi socializare*, care va spori adaptabilitatea familiei şi va contribui la preluarea şi transmiterea valorilor, a modelelor comportamentale demne;
- *funcţia de reprezentare şi protejare a reputaţiei familiei*, care va asigura furnizarea elementelor şi modelelor de sporire a coeziunii familiale prin protecţia imaginii sale;
- *funcţia educativă*, care îmbină caracteristicile mai multor funcţii şi are ca scop formarea personalităţii copiilor, dar influenţează şi autoeducaţia adulţilor/părinţilor.

După precizarea coordonatelor şi a funcţiilor miturilor familiale, s-a creat condiţia favorabilă pentru precizarea caracteristicilor acestora. Plecând de la investigaţiile noastre observaţionale şi accepţiunile unor cercetători [ibidem], am formulat un şir de ***caracteristici ale miturilor familiale***: poartă amprenta şi redau esenţa şi calitatea evenimentelor familiale, a funcţiilor, rolurilor şi responsabilităţilor îndeplinite de membrii familiei (vârstnici, adulţi şi minori); reprezintă o naraţiune ce reflectă o intrigă, un aspect specific al familiei care se transmite, mai frecvent, oral; au un caracter imaginar, dar pot porni şi de la anumite evenimente concrete şi comportamente reale ale membrilor familiei; au conţinut metaforic şi simbolic; reflectă unele modele şi valori cu caracter moral complex, servind familiei drept adevăr fundamental, întemeietor, relevant şi superior/exemplar; posedă capacitatea de a absorbi şi a dezvolta anumite elemente culturale, psihologice şi pedagogice/educative din familie şi societate, transformându-le în forme şi scenarii noi.

Aşadar, miturile familiale reprezintă o formă specifică a unor modele comportamentale, transmise de generaţiile adulte celor tinere cu scopul ca tinerii şi copiii să înveţe cum să se comporte în calitate de om, persoană, în rolurile sociale de bărbat, femeie, fiu, fiică, cuplu căsătorit, părinte, bunic, socru etc. Ansamblul miturilor specifice familiei influenţează direct asupra fiecărui individ, începând cu o vârstă fragedă şi finalizând cu încheierea traseului existenţial. Concluzionând pe marginea acestui aspect al studiului nostru, vom readuce un gând frumos şi valoros expus de Mircea Eliade: *Miturile reprezintă expresia unui mod de a fi în lume* [9, p. 16].

În continuare, vom efectua o analiză pentru a stabili dacă există vreo conexiune între miturile şi ritualurile familiei, educaţia copilului şi relaţiile părinţi-copii. Întrucât miturile pot întemeia ritualuri familiale, acestea, la rândul lor, actualizează permanent miturile, fiindcă ritualurile devin fenomene ce se repetă sistematic. Astfel, ***este evident faptul că mitul şi ritualul familial interacţionează activ, consolidându-se reciproc***. Cu siguranţă, atât mitul, cât şi ritualul au un impact direct asupra educaţiei familiale a copilului, asupra relaţiilor acestuia cu părinţii, bunicii şi alte rude. În acest sens, vom evidenţia impactul mitului asupra apariţiei şi manifestării fenomenelor familiale psihodinamice. Într-o primă ipostază, vom analiza ce mituri influenţează relaţia părinte-copil în familia autohtonă şi în ce mod.

În urma unor investigaţii ample, A.S. Godeanu [10, pp. 116-117] a identificat şi a explicat patru mituri specifice, a căror funcţionare o putem lesne observa chiar în familiile proprii. Unul dintre cele mai răspândite este ***mitul sacrificiului***, care se referă la conduita părinţilor ce renunţă la satisfacerea anumitor necesităţi proprii, uneori chiar şi la viaţa personală, în favoarea şi pentru binele copilului. În conexiune cu acest mit vine altul, ***mitul darului perfect din partea părinţilor***, care le permite adulţilor să le demonstreze copiilor cât de mult fac pentru creşterea şi educarea lor. Bineînţeles, aceste două mituri pot avea şi o influenţă negativă asupra relaţiei părinţi-copii, asupra educaţiei copiilor şi chiar asupra vieţii adultului în prezent şi în viitor. În prezent, miturile nominalizate pot distorsiona viaţa adultului, transformându-l într-o victimă familială, care nu s-a realizat ca personalitate, profesionist etc. din cauza copiilor. Ele pot deregla cu uşurinţă şi viaţa copiilor, prin formarea complexului vinei/culpabilităţii (care pe viitor, în viaţa adultă, îi va provoca multe confuzii şi probleme în relaţia cu copiii proprii). Anume acesta este motivul evidenţierii specificului şi al impactului miturilor familiale. Următorul mit, care se consideră foarte important pentru asigurarea şi menţinerea reputaţiei familiei, este ***mitul performanţei***, care ne orientează spre faptul că tânăra generaţie/copiii trebuie să satisfacă aşteptările părinţilor legate de obţinerea succesului în variate activităţi, inclusiv privind alegerea unei profesii demne de efortul educativ al familiei. Desigur, ***mitul datoriei şi obligaţiei restituirii acesteia*** se înscrie în aspectul aşteptărilor parentale de la copiii lor maturi. Părinţii şi-au făcut datoria, crescându-i şi educându-i pe copii, iar când sunt în etate aşteaptă să li se răsplătească oferta. Astfel, deseori auzim afirmaţii ca: *te-am crescut, am sacrificat multe ca să avem un sprijin la bătrâneţe…*; *ne-am străduit să ai o viaţă mai*

bună decât noi…; *am făcut tot posibilul să fii fericit, iar tu ai plecat departe de noi…* etc.

După cum se poate observa, miturile familiale sunt destul de importante, ele au valoare modelatoare asupra omului, influenţează direct normele, ritualurile şi modul de viaţă al familiei/membrilor acesteia. Întrucât miturile contribuie la crearea scenariilor vieţii familiale (comunicarea şi relaţionarea părinţi-copii; educaţia copiilor; relaţiile cu rudele etc.), trebuie să conştientizăm faptul că acestea pot avea un caracter stabilizator, de fortificare a relaţiilor familiale, dar pot avea şi unul perturbator, care distorsionează relaţiile părinţi-copii sau/şi cele dintre soţi şi alte rude. În contextul dat, vom menţiona un fapt care trebuie cunoscut şi respectat de adulţi: ***valorificarea oricărui mit familial se face atent şi delicat, excluzând abuzurile şi reproşurile, învinovăţirea cuiva***.

În consens cu impactul miturilor asupra vieţii familiei, vom analiza ***fenomenul memoriei familiei***, care s-a dezvoltat istoriceşte în baza explorării procesului de transmitere intergeneraţională a ansamblului de poveşti, mituri, ritualuri, poveţe, scenarii de viaţă şi alte mecanisme de interiorizare şi perpetuare a acestora. Spre deosebire de transmiterea transgeneraţională a conţinuturilor psihice inconştiente, cum ar fi ***secretele din cadrul grupului familial***, transmiterea intergeneraţională vizează aspectele interrelaţionale, care au fost interiorizate conştient de membrii familiei [apud 10, p. 118]. Prin intermediul fenomenului de interiorizare, subiectul/membrul familiei devine purtător al memoriei familiale. Aşadar, interiorizarea realizată provoacă treptat conştientizarea fantasmelor ce au fost transmise intergeneraţional, ceea ce asigură re/construirea aspectelor de comunicare şi relaţionare familială, iar subiectul devine, concomitent, şi obiect al procesului vizat. În acest context, urmează să stabilim şi să descriem fenomenele psihodinamice implicate în menţinerea miturilor familiale, pentru a determina cum anume trebuie să acţioneze părinţii pentru ca educaţia copiilor să fie una de calitate. În finalul studiului, vom contura şi un şir de strategii de perfecţionare şi educaţie a părinţilor în acest aspect important.

Printre cele mai *cunoscute fenomene psihodinamice care influenţează relaţia părinte-copil*, enumerăm următoarele:

– *identificarea proiectivă*, mecanism ce se transformă şi se manifestă în fantasmă şi constă în clivarea unor părţi ale personalităţii şi proiecţia lor în altă persoană. În acest mod, copilul, iar în viitor şi adultul, obţine control asupra obiectelor. Psihanaliştii [1; 2; 3; 5; 12 etc.] disting *identificarea proiectivă normală* şi cea *patologică*, care se referă la proiecţia unor *obiecte bizare*, neconştientizate de mamă. *Identificarea proiectivă normală* asigură dezvoltarea psihică a copilului şi comunicarea eficientă mamă-copil, aceasta ajutându-l să-i împărtăşească mamei trăirile şi sentimentele sale, iar *identificarea proiectivă patologică* scoate în relief proiecţia conţinuturilor toxice, parvenite în sens invers, de la mamă la copil. Mama care este incapabilă să înţeleagă şi să monitorizeze propriile trăiri le orientează spre copil. Acest lucru are drept consecinţă un şir de efecte negative: incapacitatea de separare, întârzierea autonomizării copilului, anxietatea persecutorie excesivă, gelozia, invidia, nevoia de control permanent, ataşamentul şi interesul compulsiv şi obsesiv. De aceea, în relaţia părinte-copil bazată pe identificarea proiectivă patologică/în exces pot fi observate trăsături induse de confuzia identităţii, a nevoilor şi a rolurilor. Atunci când mama se raportează la copilul său printr-o identificare patologică, efectul este de dependenţă, apare lupta împotriva separării, se pierde diferenţierea între capacităţile copilului şi adultului, se păstrează iluzia şi impresia că părintele sau copilul ştie mai bine de ce are nevoie celălalt. *Iluzia cunoaşterii nevoilor fără comunicare verbală între părinţi şi copii* generează tensiuni, conflicte şi bariere în calea dezvoltării normale a relaţiilor familiale. De aici se creează un mit foarte cunoscut în familia autohtonă, exprimat aşa: ***Ştiu mai bine de ce ai nevoie, fiindcă sunt mama ta*** [apud 14, p. 120]. Deseori, în consilierea ontologică complexă şi terapia familiei putem observa în limbajul părinţilor, în relaţia cu copilul, mai cu seamă în cazul mamelor, aşa expresii ca: *nouă ne este foame*; *noi dorim acest obiect*; *noi suntem bolnavi*; *noi facem capricii*; *noi gândim la fel* etc. Lipsa hotarelor psihice mamă-copil poate provoca mai multe tipuri de identificare proiectivă (identificarea proiectivă negativă la nivelul senzaţiilor şi percepţiilor; la nivelul emoţiilor şi sentimentelor; la nivelul trebuinţelor; chiar şi la nivelul ideilor şi gândurilor ş.a.).

Un alt fenomen psihodinamic familial s-a desprins din teoria psihanalitică a relaţiilor faţă de persoană, ***teoria ataşamentului***. Aceasta a fost influenţată şi de teoria evoluţionistă, etologică, cognitivă, care i-au oferit un şir de nuanţe teoretice şi experienţiale. Conduita de ataşament desemnează orice formă de comportament care face o persoană să se menţină în proximitatea alteia, aceasta fiind identificată ca una mai capabilă de a se adapta la mediu.

În viziunea cercetătorilor [1; 2; 3; 5, 15], tiparele de ataşament se referă la ***ataşamentul sigur organizat*** (se asociază cu o bază de siguranţă, strategii de relaţionare şi socializare adaptativă); ***ataşamentul dezorganizat anxios-rezistent*** (părinţii sunt percepuţi ca fiind uneori disponibili, alteori – indisponibili, ceea ce provoacă anxietate de separare şi blocaje în explorarea mediului) ***şi ataşamentul dezorganizat anxios-evitant*** (lipsa de încredere în primirea protecţiei). Aceste tipuri de ataşament se transpun în relaţionarea familială părinte-copil. Primul tipar este, evident, unul pozitiv, deoarece creează condiţii favorabile de educaţie familială şi contribuie la formarea unei persoane responsabile. Celelalte tipare pot

forma la copii variate fobii, ca, de exemplu: considerarea lumii din afara familiei ca periculoasă; o stimă de sine scăzută şi o imagine inferioară/joasă; dificultăţi în inserţia socială, în comunicarea cu alte persoane etc.

Literatura de specialitate [1; 2; 3; 5; 10; 11; 12; 14; 16], studiile empirice şi observaţiile noastre ne permite să stabilim şi să descriem un număr impunător de fenomene psihodinamice şi mituri familiale (ceea ce vom realiza într-o monografie dedicată educaţiei copiilor în cadrul familiei), însă nu putem face acest lucru într-un articol ştiinţific. De aceea, ne-am propus să expunem, să examinăm şi să explicăm doar fenomenele şi miturile care le provoacă părinţilor mari dificultăţi în educaţia copiilor. În acelaşi context, vom mai aminti despre ***miturile care generează şi menţin abuzul fizic şi psihoemoţional în familie*** (centrarea adulţilor pe expresia şi opinia preconcepută ***bătaia este ruptă din Rai***, considerată ca metodă eficientă de instruire şi educaţie a copilului, deseori aplicată şi ca metodă de corecţie a comportamentului soţiei, copilului etc.); ***mitul performanţei***, axat pe realizarea nevoilor narcisice ale părinţilor privind obţinerea de către copii, cu orice preţ, a unor succese, în anumite domenii (ceea ce distorsionează ritmul individual, dezvoltarea optimă a aptitudinilor copiilor şi complică motivarea lor pentru studii şi activităţi) ş.a.

În această ordine de idei, nu putem neglija şi **scenariile familiale**, care provin dintr-o serie de mituri ce distorsionează relaţia dintre părinţi şi copii şi educaţia acestora: **copilul ca umbră a părinţilor** (proiectarea unor aspecte din propria copilărie); **copilul parental/ salvator** (acesta este abordat ca o fiinţă care menţine familia şi este într-o stare de datorie permanentă în raport cu părinţii săi); **copilul – partener de cuplu** (un scenariu foarte dificil pentru copil, deoarece acesta substituie funcţiile partenerului absent sau ale celui care manifestă o conduită neadecvată); **copilul perfect** (un copil care satisface toate aşteptările părinţilor, rol extrem de dificil, unul foarte epuizant).

Reieşind din cele relatate, vom propune câteva ***condiţii şi strategii de educare a părinţilor***:

- *Condiţia informării părinţilor şi strategia axării acestora pe autoperfecţionarea competenţelor parentale, lărgirea şi aprofundarea orizontului intelectual* (activităţi de consiliere centrată pe dezvoltare; oferirea unor postere şi materiale de suport cu caracter psihopedagogic practic pentru eficientizarea educaţiei familiale, a unei agende bibliografice şi/sau cărţi cu o tematică potrivită creşterii şi dezvoltării copilului);
- *Condiţia centrării pe auto/educaţia permanentă şi strategia învăţării pe parcursul vieţii* (în fiecare instituţie publică/grădiniţă de copii, şcoală, clinică pentru copii, şcoli specializate în artă, sport se pot organiza *Şcoli pentru părinţi*) etc.;
- *Condiţia centrării pe principiile psihologiei pozitive şi strategia exersării acţiunii şi a comportamentului moral* (respectarea normelor morale, cultivarea şi promovarea gândirii, a sentimentelor şi a comportamentului pozitiv în cadrul familiei, comunităţii);
- *Condiţia cultivării şi strategia promovării unui mod de viaţă sănătos şi demn* (explorând toate căile şi mijloacele posibile: familia, mass-media, instituţia de învăţământ, biserica etc.);
- *Strategia valorificării modelului pozitiv al părinţilor şi al familiei, abordată ca un proiect existenţial esenţial*, care ar asigura formarea unei atitudini serioase şi responsabile la tânăra generaţie faţă de familie, faţă de viaţa proprie, cea de familist, cetăţean, profesionist [6].

Multe din aceste condiţii şi strategii au fost experimentate în cadrul *Şcolilor pentru părinţi* (în variate instituţii de învăţământ din republică).

În concluzie: Suntem convinşi că prin intermediul activităţilor prevăzute în *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităţilor şi competenţelor parentale pentru anii 2016-2022*, valorificată sub conducerea Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, vor fi implementate acţiuni concrete de educaţie eficientă a părinţilor. În esenţă, fiecare părinte care îşi doreşte a fi competent şi eficient se străduieşte să înveţe şi să exerseze forme, metode şi strategii de educaţie şi de relaţionare optimă cu copiii săi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Barral W. Le corps de l'enfant est langage de l'histoire. Paris: Dunod, 1975.
2. Bowlby J. O bază de siguranţă. Aplicaţii clinice ale teoriei ataşamentului. Bucureşti: Trei, 2011.3.
4. Brusset B. Psihanaliza relaţiei. Bucureşti: IRI, 2009.
5. Calaraş C. Formarea culturii relaţiilor intergeneraţionale. Sociologia educaţiei familiale. Chişinău: Primex-com SRL, 2017.
6. Ciccone A. La transmission psychique inconsciente. Paris: Dunod, 1999.
7. Cuzneţov L. Familia ca Proiect Existenţial. Management familial. Chişinu: Primex-com SRL, 2018.
8. Cuzneţov L. Filosofia practică a familiei. Chişinău: CEP USM, 2013.
9. Coman M. Introducere în antropologia culturală. Mitul şi ritul. Iaşi: Polirom, 2008.
10. Eliade M. Mituri, vise, mistere. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 2008.
11. Godeanu D.C. Rolul mitologiilor familiale şi comunitare în psihodinamica relaţiei părinte-copil. În: Copilăria şi adolescenţa. Provocări actuale în

psihologia educaţiei şi dezvoltării. Pânişoară G., Sălăvăstru L. Mitrofan I. (coord.). Iaşi: Polirom, 2016.
12. Godeanu A.S. Destinul familial. Psihogenealogia în 101 întrebări şi răspunsuri. Bucureşti: SPER, 2015.
13. Godeanu C.D., Godeanu A.S., Mitrofan I. (coord.) Vocabularul analizei transgeneraţionale. Bucureşti: SPER, 2009.
14. Klein M. Iubire, vinovăţie şi reparaţie. Bucureşti: Trei, 2011.
15. Neuburger R. Le mythe familial. Paris: ESF, 1989.
16. Pânişoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. (coord.). Copilăria şi adolescenţa. Provocări actuale în psihologia educaţiei şi dezvoltării Iaşi: Polirom, 2016.
17. Segalen M. Sociologia familiei. Iaşi: Polirom, 2015.

Rolul universităţilor în evoluţia procesului educaţional şi a civilizaţiei europene



Otilia **DANDARA**
dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat din Moldova



Lilia **PARHOMENCO**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldovd

Rezumat: *Universităţile sunt instituţii de învăţământ de sorginte europeană: constituite ca rezultat al evoluţiei culturii europene, ele s-au dezvoltat în corelaţie cu evoluţia şi cerinţele mediului cultural european. Acest tip de instituţii a generat învăţământul superior, care, la diverse etape, a exprimat, prin structură, curriculum şi modul de relaţionare dintre profesor şi student, particularităţile comunităţii europene. De rând cu alte elemente ale culturii europene, învăţământul superior este promovat de universităţi şi pe alte continente, unde se adaptează specificului sistemului socioeconomic şi contribuie la dezvoltarea acestuia. Universităţile europene reflectă perioadele de criză şi de avânt ale civilizaţiei din acest teritoriu. La momentul dat, ele sunt considerate o sursă a crizei din societate, însă, totodată, la începutul secolului al XXI-lea, sunt apreciate drept mijlocul cel mai eficient şi resursa de valoare care poate asigura evoluţia societăţii europene. Actualmente, pe ”bătrânul continent” s-a constituit un spaţiu al învăţământului superior care are misiunea de a valorifica potenţialul uman şi a contribui la prosperarea comunităţii europene, prin valorificarea cunoştinţelor, a coeziunii sociale şi a diversităţii culturale.*

Cuvinte-cheie: *universitate, învăţământ superior, spaţiu european al învăţământului superior.*

Abstract: *Universities are institutions of European origin: they have been established as a result of the evolution of European culture and have developed in a strong correlation with the progress and the requirements of the European cultural environment. This specific type of institutions generated higher education, expressing the peculiarities of the European community by means of their structure, curriculum, and relationship between students and teachers. Alongside other elements of European culture, higher education is being promoted across continents through universities, adapting to the specifics of the local socio-economic system and contributing to its development. European universities reflect the moments of crisis and progress in European civilization. They may be currently considered to be the source for crisis in society, but, simultaneously, at the beginning of the 21st century, they are appreciated as the most efficient and valuable resource that can ensure the evolution and the continuity of the European society. At the moment, the European continent hosts the EHEA (European Higher Education Area), whose mission is to capitalize on social capital and contribute to the prosperity of the European community by leveraging knowledge, social cohesion, and cultural diversity.*

Keywords: *university, higher education, EHEA (European Higher Education Area).*

„Universitatea este o instituţie europeană; într-adevăr, este o instituţie europeană prin excelenţă", remarca cercetătorul P. Shebenyi [18, p. 19]. Apariţia universităţilor (secolul al XI-lea) se află în concordanţă directă cu evoluţia mediului socioeconomic. Dezvoltarea oraşelor şi creşterea demografică a favorizat dezvoltarea profesiilor comerciale sau artizanale, care influenţează consolidarea conştiinţei de sine şi propulsează dezvoltarea intelectuală. În secolul al XI-lea, *universitas* nou formate propagă ideea egalităţii şi creează o comunitate de egali. În interiorul acestor corporaţii putea exista o ierarhie bazată pe anumite grade, însă promovarea de la un grad la altul avea loc prin intermediul unor examene publice. Termenul *universitate* denumea iniţial o corporaţie sau asociaţie [8, p. 15]. Procesul de studiu purta denumirea de *studium* sau *studium generale*. *Universitas* desemna organizaţia corporativă care permitea funcţionarea *studium*-ului, garantându-i autonomia.

Consolidarea rolului universităţilor în secolele XII-XIII este apreciată de către Guibert de Nogent drept o „revoluţie şcolară", despre care contemporanii erau conştienţi, însă, în acelaşi timp, el menţionează faptul că nivelul ştiinţei de carte promovate era doar pe potriva experienţei acumulate până la acel moment [7, p. 12]. Totodată, în contextul dezvoltării oraşelor are loc evoluţia vieţii intelectuale, de rând cu viaţa literară şi politică. Un rol important în crearea universităţilor l-a avut şi aşa un factor subiectiv ca personalitatea. Drept exemplu poate servi activitatea maestrului Abelard în centrul universitar din Paris. Datorită talentelor sale organizatorice, Abelard a reuşit să adune în jurul său un grup de discipoli şi călugări-savanţi [9, p. 57].

Secolele XI-XIV sunt definite drept perioada constituirii universităţii ca instituţie socială, iar în secolul al XVI-lea se observă unele modificări în paradigma educaţională şi în accentele plasate asupra misiunii acesteia în societate. Astfel, paradigma literară, practicată în umanism, începe a se schimba, luând forma metodei experimentale, care l-a avut ca precursor pe Francis Bacon. El devine mai curând profetul decât arhitectul acestei metode [19, p. 312]. Pornind de la chimişti, precum Robert Boyle (1627-1691), fizicieni, precum Isaac Newton (1642-1727), şi medici, precum Herman Boerhaave (1668-1738), metoda experimentală devine o bază operaţională bine definită pentru lucrul ştiinţific. Dezvoltarea ştiinţei experimentale în secolul al XVIII-lea determină, împreună cu ştiinţele aplicate, întemeierea extrauniversitară a şcolilor specializate de inginerie, medicină veterinară etc.

Schimbarea paradigmei dominante a condus spre elemente de inovaţie. Se neagă structura cvadruplă a facultăţilor (teologie, drept, medicină şi filosofie) şi se adoptă o structură formată din şase secţiuni – drept, ştiinţe militare, administraţie publică, silvicultură, medicină şi economie [11, p. 322]. Ca sinonim al *universităţii*, apare termenul de *şcoală superioară*, fapt care merită apreciat drept o schimbare de fond în procesul educaţional, pe de o parte, şi în percepţia socială a universităţii, pe de altă parte. Odată cu schimbarea denumirii, o instituţie îşi schimbă întreaga structură, adoptând reguli, simboluri şi ritualuri noi. O universitate care îşi schimbă titlul, îşi schimbă şi identitatea. Această perioadă are următoarele caracteristici: se produce o apropiere dintre universitate şi structurile statale; ca rezultat al cerinţelor mediului de viaţă, conţinutul studiilor încearcă să aibă un caracter mai pragmatic; constatăm apariţia unor particularităţi caracteristice pentru universităţile din diverse ţări: amprenta regională a ţării devine mai vizibilă; profesorii şi studenţii sunt dependenţi de structura socială, fapt care consolidează caracterul elitist al studiilor superioare.

La începutul secolului al XIX-lea se constituie două noi modele universitare, care deschid calea spre o reformare fundamentală a universităţii tradiţionale. Primul model a fost cel francez, al colegiilor speciale, bazat pe disciplină strictă, aproape militară. Instituţiile erau bine organizate şi controlate de un despotism luminat ce verifica chiar şi cel mai mic detaliu în orice domeniu: curriculum, acordarea diplomelor, conformitatea idealurilor universitare cu doctrinele oficiale. Modelul german este cunoscut ca *universitatea humboldtiană*, în numele marelui savant şi om de stat Wilhelm von Humboldt, care, la 1810, l-a convins pe regele Prusiei, adept al modelului francez, să fondeze la Berlin o universitate, bazată pe ideile liberale ale teologului şi filosofului Friedrich Schleiermacher. Conform concepţiei acestuia, funcţia universităţii nu este de a transmite cunoştinţe, aşa cum o fac colegiile şi şcolile, ci de a demonstra cum sunt descoperite aceste cunoştinţe, „de a stimula ideea de ştiinţă în minţile studenţilor, de a-i încuraja să ia în considerare legile fundamentale ale ştiinţei în cursul gândirii" [17, p. 48].

Constatăm că în secolul al XIX-lea se conturează paradigma modernă a învăţământului superior, care are următoarele caracteristici: o apropiere dintre universităţi şi structurile de stat; universitatea devine un simbol al statalităţii, ba chiar mai mult, un simbol al spiritului de eliberare naţională; creşte controlul statului asupra universităţii. Humboldt propunea menţinerea libertăţii universitare, dar profesorii erau numiţi de stat; instituţiile de învăţământ superior se diversifică. Fiecare universitate este în drept să instituie facultăţile cerute de mediul socioeconomic. Apar instituţii de profil (de exemplu, inginereşti). Colegiile universitare au, în fond, un caracter mai pragmatic de instruire; apare o nouă dimensiune importantă a activităţii universitare, cercetarea. Dezvoltarea ştiinţelor exacte (tehnice) contribuie la schimbarea structurii şi conţinutului instruirii în universitate. Actantul principal devine profesorul. Cutumele mediului universitar şi chiar statul îngrădesc accesul la studii superioare; creşte numărul instituţiilor de învăţământ superior.

Curriculumul universitar al primelor decenii ale secolului al XX-lea cunoaşte o diversificare şi o restructurare considerabilă. Modificările curriculare erau diferite, în funcţie de stat, de capacitatea universităţii de a adopta noi politici curriculare, de flexibilitatea acestora. Atât perioada Primului Război Mondial, cât şi epoca postbelică se caracterizează prin două elemente importante: orientarea curriculumului universitar spre tematică militară şi scăderea considerabilă a numărului de studenţi, fapt care generează un alt fenomen specific secolului al XX-lea – încadrarea femeilor în universitate.

Cel de-al Doilea Război Mondial aduce însă în panorama universitară alte două modele educaţionale, cel sovietic şi cel american. Învăţământul superior sovietic se caracterizează prin prezenţa unei strânse legături dintre sistemul academic şi dezvoltarea societăţii şi a pieţei muncii, punându-se un accent deosebit şi pe industrializarea şi militarizarea statului [12]. Mai mult, promotorii ideologiei comuniste, liderii de partid şi reprezentanţii structurilor comsomoliste sunt pregătiţi în instituţii specializate. Fenomenul-cheie al sistemului sovietic era planificarea. Planurile cincinale încorporează problemele stringente ale educaţiei la moment. Astfel, se promovează treptat încadrarea femeilor în sistemul educaţional, accesul liber la educaţie şi pregătirea profesională pe profiluri largi ca urmare a pierderilor umane în războaiele mondiale. Carenţele sistemului de învăţământ superior sovietic au fost determinate de ideologizarea severă în scopul reconceptualizării societăţii, fapt care limita autonomia universitară. Toate instituţiile erau supuse unui control strict centralizat şi planificat.

O evaluare a studiilor universitare americane scoate în evidenţă, la începutul secolului al XX-lea, tendinţa de a plasa o mai mare responsabilitate pentru studii pe umerii studentului. Universităţile americane încep a organiza cursuri cu frecvenţă liberă pentru studenţii eminenţi, obligându-i însă să susţină examenele finale. Sistemul educaţional instituit la Princeton de către Woodrow Willson permite liberalizarea relaţiilor profesor-student, acesta din urmă obţinând prin discuţiile libere cu profesorul asupra temelor propuse abilităţi analitice şi de sinteză, abilităţi ce ar putea fi aplicate, ulterior, şi în cadrul altor scheme sau experienţe personale. Astfel, principiul lui Lawrence Lowell de la universitatea Harvard, „toate studiile din universitate sunt autodidacte", începe a fi aplicat în egală măsură în toate universităţile americane, iar la finele cursului studentul nu este evaluat în baza transpunerii informaţiei dobândite pe parcursul semestrului, ci ca urmare a posibilităţii utilizării şi integrării cunoştinţelor obţinute într-un cadru mult mai larg.

Învăţământul superior din SUA este influenţat de concepţiile lui J. Dewey. Concepţia sa progresivistă asupra educaţiei ţinea de existenţa unei experienţe care l-ar interesa pe student şi, ulterior, de prezenţa unei probleme ce şi-ar avea originea în această experienţă. Pentru a soluţiona eficient o problemă, studentul ar avea nevoie de informaţii şi de observaţii în baza cărora şi-ar putea construi soluţii posibile, un pas extrem de important şi necesar fiind testarea acelor soluţii, realizarea semnificaţiei şi descoperirea validităţii lor.

În Europa şi, de altfel, oriunde în lume, perioada postbelică devine epoca de aur a expansiunii universitare. Restructurarea geopolitică a lumii, precum şi reconceptualizarea rolului şi a scopurilor instituţiilor de învăţământ superior produce o masificare cantitativă a universităţilor şi a studenţilor admişi, fapt admirat şi lăudat la moment, dar cu efecte necalculate şi neprevăzute. Această expansiune educaţională a fost cea mai pronunţată din toate timpurile, catalizată de speranţele şi viziunile statelor nou create, a naţiunilor consolidate pe arena internaţională, devenind un simbol al echităţii sociale şi a democratizării societăţii.

În *Criza mondială a educaţiei: analiză a sistemelor*, cercetare care a revoluţionat viziunea asupra educaţiei şi a marcat reconceptualizarea acesteia, Philip Coombs a fundamentat trei termeni ca fiind pilonii acelei profunde crize în educaţie ce caracteriza întreaga lume la etapa scrierii. *Schimbarea*, *adaptarea* şi *disparitatea* devin simbolurile crizei educaţiei în anii '60, materializate prin procesele de metamorfoză prin care au trecut toate statele: adaptarea sistemelor educaţionale la noile cerinţe sociale şi producerea, astfel, a unei disparităţi dintre oferta şi cererea educaţională pe plan mondial, acest fenomen devenind, de fapt, esenţa acestei crize [5]. Ulterior, problema este evidenţiată şi de către E. Faure în raportul UNESCO din anul 1972, unde apare termenul *learning society* („societate a învăţării") drept model de perspectivă pentru remedierea crizei şi adaptarea sistemelor educaţionale la realităţile cotidiene ale societăţii [10].

Elementele-cheie ale crizei din mijlocul secolului al XX-lea au fost: neraportarea conţinutului curricular la nivelul crescând al necesităţilor studenţilor, neraportarea educaţiei la realităţile sociale, inechităţile educaţionale în diverse grupuri sociale, creşterea raportului dintre investiţiile solicitate de educaţie şi costurile care puteau fi suportate de diferite state, precum şi neadaptarea sistemului educaţional la piaţa muncii [4, p. 57].

Unii oameni de ştiinţă pledau la acel moment pentru "recuperarea spiritului universităţii" lui Humboldt, dorind să împiedice universitatea să cedeze tendinţelor funcţionaliste rezultate din sistemele economice [14, p. 31]. Alţii erau de opinia că modelul humboldtian trebuia luat ca reper şi adaptat noilor condiţii [15, p. 33]. Totuşi, iniţiativa-cheie a acestei perioade a fost lansarea proiectului „universitatea – centru de cercetare", care avea trei misiuni – realizarea cercetării, formarea, serviciul public – şi era definită de către James R. Perkins ca „o organizaţie de oameni de ştiinţă angajaţi în descoperirea

şi diseminarea cunoştinţelor, având responsabilitatea de a urmări ca aceste cunoştinţe să fie folosite întru îmbunătăţirea condiţiei umane [16].

Iniţiativa care a marcat, pe o scară largă, universitatea din zilele noastre a fost proiectul „universităţii antreprenoriale", care îşi fundamentează esenţa pe modificarea atitudinii universităţii spre una proactivă, asociată cu intercalarea valorilor manageriale cu valorile academice tradiţionale [13, p. 16]. De asemenea, elementele-cheie ale universităţii antreprenoriale constau în „finanţarea diversificată", „o cultură a muncii care acceptă schimbarea", „transformarea catedrelor şi a facultăţilor în unităţi antreprenoriale", precum şi poziţionarea în calitate de instituţie „în căutarea excelenţei şi a schimbării" [1]. Conştientizarea problemelor existente la acea etapă, cauzate de expansiunea lineară a sistemelor educaţionale, presupunea soluţionarea lor prin realizarea unor schimbări calitative, care ar spori eficienţa internă şi productivitatea externă a sistemelor de învăţământ.

Anii '70 şi '80 ai secolului al XX-lea conturează noi parametri ai crizei, aceasta transformându-se dintr-o criză în educaţie în una a încrederii în educaţie, atunci când rezultatele oferite de sistemele educaţionale naţionale încetează a mai satisface aşteptările oamenilor. Abundenţa persoanelor cu studii superioare neangajate în câmpul muncii, recesiunea mondială şi scăderea ritmului de creştere al economiilor naţionale, precum şi avansarea tehnologiilor şi schimbările structurilor economice atât în ţările dezvoltate, cât şi în cele în curs de dezvoltare au catalogat această situaţie drept o „metacriză", care continuă până în zilele noastre, în pofida încercărilor comune de a remedia situaţia.

În aceste condiţii, sistemele economice din Europa mizează pe dezvoltarea socioeconomică în baza învăţământului superior: criza în educaţie urmează a fi depăşită prin educaţie. La nivel sociocultural şi economic, se declanşează fenomenul globalizării. Transferul cunoştinţelor, utilizarea eficientă a resurselor este percepută de comunitatea europeană drept o şansă de consolidare şi de revitalizare a economiei europene în parametrii corespunzători societăţii secolului al XXI-lea. În acest sens, universităţile şi întregul învăţământ superior sunt apreciate drept un mijloc primordial de realizare a deziderateloor de dezvoltare.

Prima etapă a constituirii sistemului european al învăţământului superior se declanşează în anii '90 ai secolului al XX-lea. Pentru acest proces au existat premise precum: revoluţia tehnico-ştiinţifică, ce a generat fenomenul globalizării, a facilitat comunicarea indirectă; predominarea interesului economic la scară regională/globală în raport cu prevederile ideologice naţionale; intensificarea mobilităţii sociale; criza demografică în Europa; aprecierea educaţiei drept sursă principală de depăşire a crizelor economice; internaţionalizarea economiei; consolidarea poziţiei unor limbi de circulaţie internaţională.

Concepţia învăţământului superior, chemată să revitalizeze economia europeană, ia denumirea de *Procesul de la Bologna*. Această denumire este acceptată în baza unui eveniment istoric (aniversarea universităţii de la Bologna, Italia), dar accentuează faptul că spaţiul unic european al învăţământului superior are tradiţii. Se lansează procesul de constituire a concepţiei Procesului de la Bologna, în baza Convenţiei de la Lisabona (1997), având la bază un obiectiv economic: utilizarea raţională a capitalului uman şi a forţei de muncă. Această convenţie se impune în proces cu rezoluţia *Cu privire la recunoaşterea atestatelor obţinute în învăţământul superior în statele din regiunea Europei.* Argumentul în favoarea deciziei devine ideea-cheie a întrunirii: „Fiind conştienţi de faptul că dreptul la educaţie este un drept al omului şi că învăţământul superior, care, instrumental, este în scopul şi progresul cunoştinţelor, reprezintă un bun de o importanţă culturală şi ştiinţifică de excepţie atât pentru indivizi, cât şi pentru societate; având în vedere că învăţământul superior trebuie să joace un rol central în promovarea păcii, înţelegerii reciproce şi toleranţei".

Din cele stipulate, deducem că la începutul anilor '90 a apărut necesitatea corelării unor activităţi în vederea constituirii unui sistem educaţional transnaţional, care să poată asigura deschiderea şi valorificarea potenţialului academic şi ştiinţific la nivel regional.

Un alt document conceptual al Procesului de la Bologna este *Declaraţia comună privind armonizarea structurii sistemului european de învăţământ superior a celor patru miniştri în funcţiune pentru învăţământ superior din Germania, Franţa, Italia şi Marea Britanie* (Paris, Sorbona, 1998). Aceasta conţinea următorul mesaj: „O Europă a cunoaşterii este acum unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială şi umană şi drept o componentă indispensabilă pentru consolidarea şi îmbogăţirea calităţii de a fi cetăţean al Europei, capabilă de a oferi cetăţenilor săi competenţele necesare pentru a face faţă provocărilor noului mileniu, împreună cu conştientizarea unor valori comune şi a apartenenţei la un spaţiu social şi cultural comun. Vitalitatea şi eficienţa oricărei civilizaţii poate fi măsurată prin modul în care cultura sa atrage alte ţări. Trebuie să ne asigurăm că sistemul european de învăţământ superior acumulează un grad de atracţie pe plan mondial egal cu tradiţiile noastre extraordinare, culturale şi ştiinţifice" [6].

La nivel procedural, se iau măsuri în vederea ajustării cadrului normativ şi de sistem. Se apreciază o mai bună comparabilitate şi compatibilitate a sistemelor de învăţământ, care sunt promovate prin conferinţele bienale:

- Adoptarea unui sistem de diplome uşor de comparat şi de recunoscut, prin implementarea ideii de supliment la diplomă, în vederea promovării angajabilităţii cetăţenilor Europei şi competitivităţii internaţionale a sistemului

de învăţământ superior;
- Adoptarea unui sistem bazat, în mod esenţial, pe cicluri;
- Stabilirea unui sistem de credite echivalent cu sistemul ECTS, ca o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate a studenţilor în lume;
- Promovarea mobilităţii prin depăşirea obstacolelor către exerciţiul efectiv al circulaţiei libere, punându-se în special următoarele accente: pentru studenţi – accesul la studii şi la oportunităţi de formare şi la serviciile legate de acestea; pentru profesori, cercetători şi personalul administrativ – recunoaşterea şi valorificarea perioadelor petrecute în mediul european, prin cercetare, predare şi formare, fără a fi prejudiciate drepturile lor statutare;
- Promovarea cooperării europene în asigurarea calităţii unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii şi metodologii comparabile;
- Promovarea dimensiunilor europene necesare legate de învăţământul superior, mai ales în ceea ce priveşte dezvoltarea curriculară, cooperarea interinstituţională, schemele de mobilitate şi programele integrate de studiu, formare şi cercetare;
- Rolul educaţiei ca parte integrală a politicilor sociale şi economice, ca instrument pentru consolidarea competitivităţii europene în lume şi ca garanţie a asigurării coeziunii societăţilor noastre şi a dezvoltării depline a cetăţenilor acestora.

Conferinţa de la Londra (2009) exprimă o reacţie curentă a spaţiului european la fenomenele cardinale care se accentuează pe mapamond. Genericul acestei şedinţe reflectă esenţa mesajului: *Realizarea spaţiului european al învăţământului superior – un răspuns la provocările globalizării*, în care se spune: ”Suntem conştienţi de importanţa influenţei pe care instituţiile de învăţământ superior o exercită asupra dezvoltării societăţii, fiind, prin tradiţie, centre de învăţare, cercetare, creativitate, transfer de cunoştinţe, precum şi de rolul lor esenţial în definirea şi transmiterea valorilor pe care se bazează societăţile noastre” [2].

La conferinţele ulterioare este accentuat rolul universităţilor pentru evoluţia comunităţii europene: „În deceniul de până la 2020, învăţământul superior european are o contribuţie esenţială la realizarea unei Europe a cunoaşterii, care este extrem de creativă şi inovatoare. Confruntându-se cu provocarea unei populaţii în curs de îmbătrânire, Europa poate avea succes doar în cazul în care maximizează talentele şi capacităţile tuturor cetăţenilor săi şi se angajează pe deplin pe tot parcursul vieţii în învăţare, precum şi în extinderea participării la învăţământul superior. Învăţarea centrată pe formabil şi mobilitate îi vor ajuta pe studenţi să dezvolte competenţele de care au nevoie într-o muncă în schimbare. Piaţa muncii le va permite să devină cetăţeni activi şi responsabili. Investiţia în învăţământul superior este o prioritate” [3].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Chung J. Collaborative Learning Strategies: The Design of Instructional Environments for the Emerging New School. In: Educational Technology, 1991, p. 6.
2. Comunicatul Conferinţei Ministeriale de la Londra, 2007. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/london_communique18may2007.pdf4.
3. Comunicatul Conferinţei Ministeriale de la Louvain, 2009. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pdf.
4. Coombs Ph. The World Educational Crisis: A Systems Analysis. Oxford University Press, 1968.
5. Coombs Ph. La crise mondiale de l’éducation. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
6. Declaraţia de la Sorbona, 1998. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/sorbonne_declaration_1998.
7. Denifle. Chartularium Universitatis Parisiennis. Paris: Delalain, 1889.
8. D’Orsay St. Histoire des Universités. Paris: Auguste Picard, 1933.
9. Donmoyer R. Take My Paradigm... Please! The Legacy of Kuhn’s Construct in Educational Research. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol. 19 (1), 2006.
10. Faure E. A învăţa să fii: un raport al UNESCO. Bucureşti: EDP, 1974.
11. Hody H. De graecis illustribus: linguae Graecae literarumque humaniorum instauratoribus, eorum vitis, scriptis et elogiis libri duo. Londra, 1742.
12. Lutz W., Crespo Cuaresma J. Human Capital, Age Structure and Economic Growth: Evidence from a New Dataset. IIASA Interim Report, 2007.
13. Marga A. Challenges, Values and Vision: the University of the 21st century. Cluj, 2009.
14. Mikat P., Schelsky H. Grundzuge einer neue Universität. Guterslah, 1966.
15. Moraw P. Kleine Geschichte der Univarsitat Giessen. Giessen, 1990.
16. Perkins R. J. The University in Transition. Princeton University Press, 1965.
17. Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im Deutschen Sinn. In: W. Ruegg-Der Mythos der Humboldtschen Universität, Cambridge University Press, 2004.
18. Shebenyi P. Changes in the Systems of Public Education. In: East Central Europe, Vol. 28 (1), Special Number (14): Educating the New Europe, 1992.
19. Wittek F. Cultural and Linguistics Diversity in the Education System of the European community. In: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 4, nr. 2, 1993.



Modalităţi de determinare a indicelui de dificultate al itemilor

Natalia **DANILA**
doctorandă,
Direcţia evaluare în învăţământul superior, ANACEC

Rezumat: *În acest articol se analizează două modalităţi de calcul al indicelui de dificultate al itemilor unui test docimologic: metoda 1, propusă de cercetătorii D. Popov şi E. Popova, şi metoda 2, cu ajutorul programului SPSS Statistics.*

Cuvinte-cheie*: test, item, indice de dificultate, scală, nivel, eşantion, metodă experimentală.*

Summary: *This article presents two ways of calculating the difficulty index of items in a docimological test: method 1 proposed by researchers D. Popov and E. Popova, and method 2, using SPSS Statistics.*

Keywords*: test, item, difficulty index, scale, level, sample, experimental method.*

Cercetarea pedagogică aplicativă urmăreşte investigarea empirică, prin metode ştiinţifice, a unui domeniu al câmpului educaţional în vederea cunoaşterii şi optimizării acestuia, finalizând cu descoperirea unor relaţii cauzale şi legităţi caracteristice activităţii educaţionale [1]. Campbell şi Stanley arată că, în vederea recunoaşterii diferitelor tipuri de modele experimentale, trebuie stabilite aprioric atât punctele tari, cât şi punctele slabe, care pot diminua validitatea modelului investigat [2]. O modalitate de investigare în care cercetătorul controlează deliberat variabilele pentru a depista relaţiile dintre ele este *metoda experimentală* [4].

Pentru a determina gradul de însuşire a cunoştinţelor sau nivelul de dezvoltare a unor abilităţi/capacităţi, se recurge la teste docimologice — probe complexe, alcătuite dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (*itemi*). Itemul reprezintă elementul constitutiv al testului şi poate fi definit în sens restrâns şi în sens larg. În sens restrâns, itemul reprezintă întrebarea, problema sau sarcina de efectuat; în sens larg, itemul reprezintă întrebarea şi răspunsul aşteptat din partea respondenţilor. Adică, „item = întrebare + răspuns aşteptat” [5].

În concepţia lui Mihai Epuran, toate tipurile de investigaţii se caracterizează prin existenţa unei validităţi interne şi a unei validităţi externe. Se presupune că există o relaţie liniară între răspunsurile la itemii unui test şi scorul global obţinut în baza lor. La analiza itemilor se aplică următoarele proceduri:

- *evaluarea indicelui de dificultate al itemului;*
- *evaluarea capacităţii de discriminare a itemului;*
- *evaluarea consistenţei interne a instrumentului*.

În acest articol vom analiza o singură procedură – *evaluarea indicelui de dificultate al itemilor*. *Indicele de dificultate* reprezintă procentul de răspunsuri „corecte” oferite la un anumit item de către un eşantion de subiecţi. Însă pentru testele de aptitudini şi abilităţi nu există conceptul de „corect”, echivalat cu 1 punct, şi „greşit”, echivalat cu 0 puncte. Respondentul poate să acumuleze un număr de puncte mai mare de 0 (în funcţie de punctajul stabilit de evaluator). În cazul dat, evaluatorul are nevoie de o metodă corespunzătoare de stabilire a indicelui de dificultate real, în conformitate cu o scală suficient de discriminativă.

În general, se consideră că scala pentru un test este suficient de discriminativă atunci când este compusă din itemi al căror indice de dificultate este moderat (30%-40%) [3, 6].

Pentru a demonstra validitatea de conţinut a testului, am apelat la metoda experimentală. În experiment au participat 30 de studenţi, care au fost împărţiţi în două grupuri: unul experimental, iar celălalt de control, asupra căruia nu acţionează nicio variabilă. Variabila-factor, prezentă doar în grupul experimental, a fost metoda de instruire centrată pe student, abordarea prin competenţe şi mediul asistat de calculator. Testul a fost proiectat din 8 itemi.

La **prelucrarea rezultatelor** s-au aplicat două metode:

- *metoda 1* – calcularea indicelui de dificultate cu ajutorul metodei propuse de D. Popov şi E. Popova [7];
- *metoda 2* – calcularea indicelui de dificultate cu ajutorul programului SPSS Statistics (procedura *Frequencies*).

Cea dintâi metodă, elaborată de cercetătorii ruşi D. Popov şi E. Popova, evaluează dificultatea testului printr-o serie de scale. Luăm următoarea scală, pe care o vom considera *a priori* drept scală de referinţă. Fie W scorul obţinut de către subiecţi la test în conformitate cu sarcina *i* în timpul testării. Atunci o scală de 10 puncte a distribuţiei procentuale (bazată pe 100%) poate fi distribuită în trei niveluri, după cum urmează:

1. Nivelul *dificil* – scorul la testare este 0≤W≤50 puncte, care se echivalează cu nota 0 – 5 (*nesatisfăcător*/*insuficient*);
2. Nivelul *mediu* – scorul la testare este 50<W≤70 puncte, care se echivalează cu nota 6 – 7 (*satisfăcător*), iar scorul de 70<W≤90 puncte se echivalează cu nota 7 – 8 (*bine*);
3. Nivelul *uşor* – scorul la testare este 90<W≤100 puncte, care se echivalează cu nota 9 – 10 (*foarte bine*/*excelent*).

Considerăm apoi valoarea obţinută la item de către fiecare student:

$$S = \frac{\sum_n^1 x_i}{n}$$

Ea corespunde dificultăţii medii la scara de referinţă *a priori*. Iniţial, această sarcină a fost interpretată de autori ca fiind dificilă. În consecinţă, valoarea anterioară a dificultăţii nu va coincide cu valoarea *a posteriori* (cunoaştere dependentă de experienţă), pe care o vom considera a fi valabilă pentru un eşantion.

Pentru rezultate mai obiective, autorii propun o scală *a posteriori* (reală) pentru un eşantion dat cu scorurile cele mai mari şi cele mai mici pentru sarcina de testare. Astfel, vom obţine următoarele calcule: punctajul cel mai mic, $\mathbf{B_{min}}$= 50 puncte, şi cel mai mare, $\mathbf{B_{max}}$= 100 puncte.

Pentru a calcula intervalul de evaluare a scalei pentru un eşantion dat, se aplică formula:

$$\Delta = \frac{B_{\max} - B_{\min}}{n},$$

unde Δ este diferenţa dintre nivelurile scării, *n* este numărul de coeficienţi estimaţi la scara selectată (de exemplu, „nesatisfăcător”, „satisfăcător”, „bine”, „foarte bine/excelent”).

Diferenţa dintre estimările din acest exemplu este de $\frac{100-50}{4} = 12{,}5\%$

Datele pentru proba respectivă vor arăta astfel:
- $\mathbf{Sh_2}$= B_{min}+12,5 = 50+12,5 = 62,5;
- $\mathbf{Sh_3}$= Sh_2+12,5 = 62,5+12,5 = 75;
- $\mathbf{Sh_4}$= Sh_3+12,5 = 75+12,5 = 87,5;
- $\mathbf{Sh_5}$= Sh_4+12,5 = 87,5+12,5 = 100 [7].

Aplicăm testul pe eşantionul nostru şi obţinem rezultatele din Tabelul 1 (drept exemplu sunt prezentate rezultatele pentru doar 4 itemi din test).

Tabelul 1. *Rezultatele testării grupului experimental (GE) şi de control (GC)*

Nr. stud.	Itemi (cod şi punctaj) GE				Itemi (cod şi punctaj) GC			
	C1,20	C2,10	C3,10	C4,20	C1,20	C2,10	C3,10	C4,20
1.	19	9	10	19	16	9	8	16
2.	18	10	10	20	16	10	8	15
3.	19	10	10	20	17	10	8	15
4.	16	8	8	15	15	10	7	14
5.	16	9	9	19	17	7	7	15
6.	19	10	9	19	16	10	8	11
7.	16	9	8	17	17	10	7	13
8.	15	10	6	14	15	9	7	16
9.	15	10	7	14	16	9	7	12
10.	15	9	7	14	14	10	7	14
11.	16	8	6	14	13	10	6	12
12.	15	9	8	16	10	8	5	10
13.	15	7	7	15	13	6	6	13
14.	15	7	7	15	15	8	7	13
15.	16	10	7	10	15	8	7	15

Acum putem calcula indicele de dificultate al fiecărui item în parte, iar distribuţia este prezentată în Tabelul 2.

Tabelul 2. *Distribuţia indicelui de dificultate per itemi în GE şi GC*

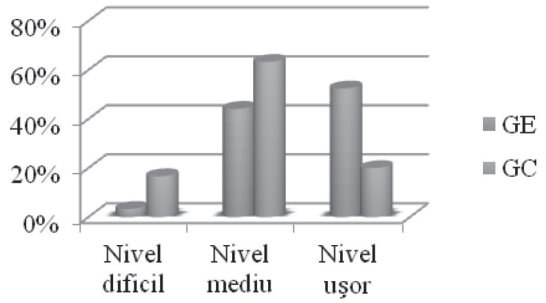
Grup	GE		
Itemi	*Nivel dificil*	*Nivel mediu*	*Nivel uşor*
C1	0%	73.33%	26.67%
C2	0%	60%	**40%**
C3	13.33%	53.33%	33.33%
C4	6.67%	60%	33.33%
Grup	**GC**		
C1	6.67%	93.33%	0%
C2	6.67%	46.67%	**46.67%**
C3	20%	80%	0%
C4	**26.67%**	73.33%	0%

Interpretarea rezultatelor: Scorul W, obţinut de respondenţi la testare în GC, variază între 33 şi 50 puncte, iar în GE – de la 43 la 59 puncte. Putem afirma că GE a rezolvat testul mai bine decât GC. Rămâne de identificat la care din itemi respondenţii au întâmpinat dificultăţi.

Observăm că cel mai uşor item pentru ambele grupuri a fost itemul 2, iar cel mai dificil – itemul 4 (doar pentru GC). Nivelul *dificil* se încadrează între 6.67% şi 26.67%, nivelul *mediu* – între 46,67% şi 93.33%, iar nivelul *uşor* – între 0% şi 46.67%. Pentru

întreg testul, indicele de dificultate ar fi media celor 8 itemi (Diagrama 1).

Diagrama 1. *Nivelul de dificultate al testului*



M. Popa afirmă că, având punctajul la fiecare item, putem calcula indicele de dificultate utilizând şi programul SPSS Statistics (procedura *Frequencies* din meniul *Analyze/Descriptive Statistics*): indicele de dificultate citindu-se pe coloana *Percent*, dacă variabila nu are valori lipsă, şi pe coloana *Valid Percent*, dacă există valori lipsă [6].

Pentru demonstraţie, avem în Tabelul 3 aceleaşi calcule, efectuate prin ambele metode de determinare a indicelui de dificultate al itemului 4 la GE.

Tabelul 3. *Calcularea indicelui de dificultate pentru itemul 4 din test*

Item C4 (metoda 2 – *SPSS, Frequencies*)					
		Frequency (*frecvenţă*)	Percent (*procent*)	Valid percent (*procent valid*)	Cumulative percent (*procent cumulativ*)
Valid	10	1	6.7	6.7	6.7
	11	1	6.7	6.7	13.3
	12	2	13.3	13.3	26.7
	13	3	***20.0***	20.0	46.7
	14	2	***13.3***	13.3	60.0
	15	4	***26.7***	26.7	86.7
	16	2	***13.3***	13.3	100.0
	Total	15	**100**	100	

Item C4 (metoda 1, D. Popov, E. Popova)		
Nivel, %	Dificil	26.67%
	Mediu	**73.33%**
	Uşor	0%

În datele calculate prin metoda 2 apare o mică divergenţă. Pentru nivelul mediu ar trebui de sumat mai multe rânduri din coloana *Percent*, dar nu este clar câte anume. Prima metodă calculează indicele de dificultate al itemului prin compararea celui mai mic punctaj cu punctajul maxim acumulat de întreg eşantionul experimental, raportat la fiecare item, pe când metoda 2 compară nivelul minim/maxim al punctajului doar în interiorul itemului şi al grupului.

CONCLUZII

Pentru a determina indicele de dificultate al unui item, putem utiliza mai multe metode de calcul: metoda 1, propusă de D. Popov şi E. Popova, sau metoda 2 – calcularea cu ajutorul programul SPSS Statistics. O precizie mai mare în calcule a fost obţinută prin metoda 1:

- itemi cu un grad ridicat de dificultate nu avem;
- C2 este itemul cu nivelul cel mai uşor pentru ambele grupuri;
- restul itemilor s-au încadrat în nivelul de dificultate mediu;
- recomandarea finală ar fi ca itemul C2 să fie modificat, deoarece a fost rezolvat de circa 47% din respondenţi;
- după gradul de dificultate testul se consideră acceptabil.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulboacă S. Metodologia cercetării pedagogice. Suport de curs. Arad, 2015. Pe: https://www.academia.edu/20382031/Metodologia_cercetarii_pedagogice_sb (Accesat la 5.02.2019)
2. Epuran M. Metodologia cercetării activităţilor corporale. Bucureşti: Fest, 2005. Pe: https://www.scribd.com/doc/51327264/Curs-Metodologia-Cercetarii (Accesat la 2.10.2019)
3. Gorbănescu A. Analiza de itemi. Pe: https://www.academia.edu/12338465/Analiza_de_itemi (Accesat la 2.10.2019)
4. Metoda experimentului – dobândirea cunoştinţelor generale. Pe: http://www.rasfoiesc.com (Accesat la 20.01.2019)
5. Nicu A. Cursuri de pedagogie. Testul docimologic. Pe: http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%202_curs_8_Testul%20docimologic.pdf (Accesat la 20.01.2019)
6. Popa M. Analiza de itemi din perspectiva teoriei clasice a testului. Universitatea din Bucureşti, 2009. Pe: https://www.academia.edu/25683682/Popa_statistica (Accesat la 20.01.2019)
7. Попов Д.И., Попова Е.Д. Экспертиза качества тестовых заданий: Учебное пособие. Московский государственный университет печати. Москва: МГУП, 2008. 84 p.



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ.

Educaţia interculturală şi rigorile curriculumului universitar

Rezumat: *Articolul rezumă experienţa moderatorului în ghidarea unui grup de profesori universitari care urmează să elaboreze curricula pentru disciplina sau modulul Educaţia interculturală. Obiectivele unei asemenea formări au vizat atât activităţi realizate nemijlocit în sala de curs a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, cât şi sarcini realizate de cursanţi individual sau în grupurile de lucru din cadrul universităţilor în care activează. Profesorii implicaţi au avut foarte multă libertate în alegerea modelelor pe care le vor urma sau în elaborarea unor concepţii inovative, precum şi în formularea subiectelor ce urmează a fi studiate. Printre cele mai preţioase achiziţii ale acestor ateliere de formare se situează constituirea şi consolidarea unor comunităţi de profesori care vor colabora la conceptualizarea şi implementarea produselor curriculare. Potenţialii autori de acte normative şi, ulterior, de suporturi de curs au examinat mai multe variante de taxonomii ale competenţelor, rămânând să opteze pentru cea mai adecvată în uzanţa universităţii în care activează. Pedagogia constructivistă şi strategia Lectură şi scriere pentru dezvoltarea gândirii critice au constituit cadrul metodologic al formării.*

Cuvinte-cheie: *curriculum, educaţia universitară, educaţia interculturală, taxonomia competenţelor, strategii, metode, tehnici de predare-învăţare-evaluare.*

Abstract: *The article outlines a moderator's experience in guiding a group of university lecturers engaged in developing the curriculum for an Intercultural Education university course or module. The goals of this training endeavor related to both activities that took place in the classrooms of the PRO DIDACTICA Educational Center and tasks the course participants fulfilled individually or in teams at their own respective universities. The lecturers had a lot of freedom – they could choose the models they wanted to follow or opt instead for the development of their own innovative concept; they were also free in their choice of specific subjects. One of the most valuable acquisitions of these training workshops is the fact that as a result we created and consolidated a community of teachers who shall work together in conceiving and implementing curricular products. The potential writers of curricula and teaching materials have examined several versions of competence taxonomies and will now decide which of these suits their circumstances best. Methodologically, the training sessions were based on constructivist pedagogy and the RWCT strategy.*

Keywords: *curriculum, higher education, intercultural education, competence taxonomy, strategies, methods, teaching/learning/assessment techniques.*

”...să trăieşti într-o stare continuă de învăţare, în care nu ajungi niciodată la „destinaţie”, dar eşti întotdeauna conştient, cum spune proverbul chinezesc, că „recompensa vine chiar din faptul călătoriei”.

(Peter Senge, *Şcoli care învaţă*)

Atelierele de ghidare în elaborarea curriculumului universitar la *Educaţia interculturală*, organizate de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA,[1] au avut în obiectiv stabilirea unei platforme didactice comune pentru

1 În lunile februarie-aprilie 2019, profesorii care predau discipline din aria curriculară *Ştiinţe ale educaţiei* de la trei instituţii

acţiunile ulterioare ale profesorilor care vor deveni persoanele-resursă în instituţiile lor şi îi vor călăuzi pe titularii cursurilor respective, stimulând creativitatea pedagogică a colegilor antrenaţi în acest proiect. S-a convenit din start că nimeni nu pune la îndoială necesitatea educaţiei interculturale a viitorilor pedagogi şi formarea-dezvoltarea competenţei interculturale – competenţă care, mutatis mutandis, va avea impact asupra elevilor instruiţi de dânşii. Promovând deviza „Toţi diferiţi, toţi egali", s-a urmărit ca potenţialii autori de documente normative curriculare să privească viitoarele cursuri, module sau unităţi de conţinut ca pe o oportunitate de a experimenta inovaţia didactică, de a construi un curriculum modern, flexibil, care să corespundă exigenţelor zilei şi locului, dar şi să reflecte o viziune proprie asupra formării competenţei interculturale a viitorilor pedagogi. Explicit, a fost la ordinea zilei schimbul de idei şi de experienţă, precum şi constituirea unor relaţii de parteneriat între universităţile cu acelaşi profil.

Obiectivele operaţionale ale atelierelor au vizat:

a) Asimilarea unor strategii de formare-dezvoltare a competenţei interculturale;
b) Cercetarea structurii posibile şi a modului în care se va prezenta în curriculum *competenţa interculturală*;
c) Conturarea unei viziuni de ansamblu asupra tramei de formare a competenţei interculturale;
d) Discutarea modalităţilor prin care cursul *Educaţia interculturală* ar putea deveni unul inovativ metodologic, în universităţile implicate;
e) Elaborarea unei variante a curriculumului, discutarea şi ajustarea ei;
f) Examinarea *competenţei interculturale* a elevului/studentului/pedagogului în contextul altor competenţe-cheie, în special al *competenţei culturale*;
g) Examinarea modalităţilor prin care se poate forma, instituţionalizat, *competenţa interculturală*;
h) Exersarea (şi, implicit, asimilarea) unor tehnici de predare-învăţare în sala de studii, de organizare a lucrului independent al studenţilor, de evaluare;
i) Formarea unor comunităţi de profesori care vor colabora la conceptualizarea şi implementarea produselor curriculare inovative;
j) Identificarea locului pe care îl ocupă *competenţa interculturală* în finalităţile formării pedagogilor şi în activitatea instructiv-educativă;
k) Listarea unor conţinuturi posibile într-un curriculum-nucleu de educaţie interculturală;
l) Reperarea oportunităţilor de predare a cursului/modulului *Educaţia interculturală* în universităţile implicate.

Scopul general al celor şase zile de formare a vizat cultivarea unor atitudini, consolidarea unor cunoştinţe şi exersarea unor strategii, iar rezultatul palpabil îl vor constitui produsele curriculare făcute publice.

Cea mai importantă dintre finalităţile acestor ateliere concatenate a ţinut de latura atitudinală şi a fost, explicit, formarea unei comunităţi de profesori care vor colabora la alcătuirea unor produse de calitate. Ideea nu vine în contradicţie cu cea de autonomie universitară, pentru că toate universităţile implicate participă la pregătirea studenţilor din domeniul *Ştiinţele educaţiei*, deci decalajul dintre competenţele profesionale vizate nu ar trebui să fie pronunţat, ci doar nuanţat. Toţi absolvenţii cărora le este adresat cursul, modulul sau unitatea de conţinut sunt pregătiţi metodic pentru a activa în condiţiile de *aici şi acum* ale Republicii Moldova, prin urmare, viziunea asupra tramei de formare profesională a pedagogului şi asupra relaţiei dintre competenţa culturală şi competenţa interculturală a fost reiterată cu diferite ocazii şi din diferite unghiuri. Tot în acest scop, au fost examinate toate variantele posibile ale includerii cursului sau modulului respectiv în planul de studii. S-a convenit că beneficiarii acestor ateliere pot elabora o gamă variată de produse curriculare alternative, de factură diferită, pentru ciclul I, licenţă. Adunate împreună, denumirile disciplinelor proiectate sau vizate arată că educaţia interculturală poate fi promovată pe mai multe căi în mediul studenţilor de la profilul pedagogic. Decalajul este dictat nu atât de specificul universităţilor sau al concepţiei generale de formare a cadrelor didactice la nivelul I, licenţă, cât de structura concretă a planurilor de studii pentru diferite specialităţi:

1) Un curriculum pentru cursul obligatoriu/opţional *Educaţia interculturală*.
2) Un curriculum pentru cursul obligatoriu/opţional *Comunicarea interculturală*.
3) Un curriculum pentru modulul *Educaţia interculturală*, în cadrul unui curs modular din domeniul Ştiinţelor educaţiei.
4) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Pedagogia generală/Pedagogia educaţiei*.
5) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Didactica disciplinei* (*a limbii*

cu profil pedagogic – Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Comrat şi Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi – au participat la trei ateliere a căror finalitate este elaborarea diverselor variante de curriculum pentru disciplina *Educaţia interculturală*. Activitatea este parte componentă a unui proiect mai vast, ***Promovarea şi dezvoltarea educaţiei interculturale în formarea iniţială a cadrelor didactice***, sprijinit de Fundaţia Elveţiană pentru Copii *Pestalozzi*.

şi literaturii române; a limbii engleze/germane; a educaţiei pentru societate).

6) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Etnopedagogia*.
7) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Istoria, cultura şi tradiţiile poporului găgăuz*.
8) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Sociolingvistica*.
9) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Etica şi cultura profesională*.
10) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Civilizaţia ţărilor anglofone/ germanofone/francofone*.
11) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Limba şi cultura găgăuză*.
12) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Limbă, cultură şi civilizaţie românească.*
13) Un curriculum secvenţial, perfectat pentru unitatea de conţinut *Educaţia interculturală,* în cadrul cursului de bază *Limbă română şi multilingvism*.

Firește că asemenea curricula secvenţiale, care nu vor beneficia de multe ore în contabilitatea cursului respectiv, vor fi racordate la exigenţele acelui curriculum în cadrul căruia îşi fac loc. Încrederea noastră în succes se alimentează din faptul că profesorii implicaţi în formări sunt şi titularii acestor cursuri. Publicarea produselor curriculare, care le va face accesibile pentru oricine ar fi interesat, urmează să faciliteze conceptualizarea suportului de curs şi să pună în lumină aspecte oarecum ignorate anterior.

Elaborarea unor conţinuturi posibile şi trecerea în revistă a competenţelor specifice într-un curriculum-nucleu de educaţie interculturală a devenit cea de-a doua finalitate din vizorul grupurilor de lucru.

Pentru un curs independent, separat, am recomandat alcătuirea unei matrice de asociere a conţinuturilor şi competenţelor specifice ale disciplinei, care ar facilita operaţia şi ar acorda mai multă credibilitate curriculumului. Fiecare dintre competenţe va fi privită din perspectiva *formare-dezvoltare-evaluare*. Taxonomia prezentării competenţelor poate varia de la o universitate la alta, în limita celor încetăţenite în cadrul instituţiei.

De exemplu, modelul pe care îl vor urma conceptorii de curriculum ar putea fi:

- **Competenţele cognitive** ale studentului vor fi confirmate dacă acesta:
  - va demonstra cunoaşterea ... ;
  - va şti posibilităţile de aplicare a ...;
  - va cunoaşte algoritmul ... etc.
- **Competenţele de învăţare** se vor manifestă în:
  - capacitatea de a se documenta în vederea proiectării unui demers didactic eficient, urmărind obiectivele enunţate;
  - informarea la zi privind problemele legate de ...;
  - priceperea de a consulta sursele de specialitate ...;
  - facultatea de a învăţa din propriul demers educativ etc.
- **Competenţele de aplicare** se vor materializa în:
  - produse din aria designului educaţional;
  - realizări concrete (proiecte, secvenţe de lecţii, ore proiectate şi realizate integral, în cadrul simulărilor de laborator şi al practicii pedagogice);
  - capacitatea de transfer al celor învăţate asupra situaţiilor de predare-învăţare-evaluare etc.
- **Competenţele de analiză** se vor exprima în;
  - deprinderea de a examina mai multe oportunităţi de formare-dezvoltare a competenţelor, pentru a lua o decizie ştiinţific întemeiată;
  - aplicarea unor grile sau parametri de evaluare, prin care se desfăşoară autoevaluarea şi evaluarea reciprocă a demersului didactic etc.
- **Competenţele de comunicare** se vor manifesta în:
  - depăşirea situaţiilor dificile de ***comunicare didactică***, prin aprecierea şi luarea în calcul a datelor pragmatice;
  - respectarea normei limbii române literare la toate nivelurile;
  - utilizarea expresivă şi nuanţată a resurselor limbii române etc.

- **Competenţele la nivel de integrare** se probează prin:
  - proiectarea şi realizarea unui demers didactic bine-structurat, eficient, interesant, motivant, corect din punctul de vedere al finalităţilor şi standardelor educaţionale;
  - abilitatea de a aprecia un demers didactic asistat sau realizat etc.

Cu acelaşi succes, o altă taxonomie a competenţelor (după A. V. Hutorskoi, [2]) poate fi pusă la baza curriculumului elaborat şi o asemenea viziune va fi la fel de corectă şi actuală.

- **Competenţele valorice:** ţin de domeniul viziunii asupra lumii, fiind legate de reperele valorice ale studentului, cu capacitatea acestuia de a percepe şi a înţelege lumea înconjurătoare, de a se orienta, de a-şi conştientiza rolul şi destinaţia, de a şti să-şi aleagă obiectivele şi finalităţile în acţiuni şi fapte, de a lua decizii.
- **Competenţele de cultură generală:** reperează subiectele asupra cărora studentul trebuie să fie bine informat/documentat, să posede cunoştinţe şi o anume experienţă. Ele constituie competenţe specifice unei culturi naţionale şi general-umane; temeliile moral-spirituale ale vieţii omului şi umanităţii, ale unor etnii aparte; bazele culturologice ale fenomenelor şi tradiţiilor de familie, sociale şi comunitare; determină rolul ştiinţei şi al religiei în viaţa omului, influenţa lor asupra omenirii; competenţe din domeniul vieţii cotidiene şi distracţiei, cum ar fi capacitatea de a-şi organiza timpul liber. Tot aici se includ experienţele de asimilare de către student a imaginii ştiinţifice a universului, cu extindere spre înţelegerea culturologică şi general-umană a lumii.
- **Competenţele cognitiv-educaţionale:** ţin de sfera studiului independent, incluzând elemente de activitate logică, metodologică şi de învăţare în general, raportate la obiecte cognoscibile din lumea reală. La aceste competenţe se referă cunoştinţele şi capacităţile de a-şi determina scopurile de învăţare, de a planifica, a analiza, a reflecta, de a-şi autoevalua activitatea de cunoaştere.
- **Competenţele informaţionale:** îi asigură studentului deprinderi de a acumula şi procesa informaţia de la disciplinele studiate, corelând-o cu cea asimilată din contactul cu lumea reală. Cu ajutorul obiectelor reale şi al tehnologiilor informaţionale, se formează deprinderi de căutare independentă a informaţiei necesare, care urmează a fi analizată şi selectată, organizată, transformată, păstrată şi transmisă.
- **Competenţele de comunicare:** includ cunoaşterea limbilor studiate, modul de relaţionare cu oamenii şi evenimentele, în contact nemijlocit sau la distanţă, deprinderile de a lucra în echipă, asumarea diferitelor roluri în colectiv.
- **Competenţele sociale şi de muncă:** semnifică prezenţa cunoştinţelor şi a experienţei în domeniul social şi civic, deprinderi de activism social şi corectitudine profesională, necesare pentru încadrare organică în comunitate şi lumea contemporană.
- **Competenţele de autoperfecţionare personală:** sunt orientate spre asimilarea modalităţilor de autodezvoltare fizică, spirituală şi intelectuală, autoreglementare emoţională şi sprijin. Obiect al acestor competenţe devine studentul însuşi. El asimilează modalităţile de acţionare în vederea realizării propriilor interese şi posibilităţi, ceea ce se soldează cu autocunoaşterea, dezvoltarea unor calităţi individuale, necesare omului contemporan, crearea unei culturi comportamentale, alfabetizarea psihologică şi cognitivă.

O altă taxonomie şi o sursă de inspiraţie sau documentare e cea publicată în *Cadrul de referinţă al curriculumului universitar* [cf. 1, p. 34-35].

Dacă se elaborează curriculumul pentru un modul intitulat *Educaţia interculturală*, în cadrul unui curs complex, acesta va avea conţinutul, finalităţile şi competenţele specifice proprii, iar forma/proba de evaluare finală ar trebui să fie concepută sintetic.

În cazul când produsul este o secvenţă în curriculumul altei discipline conexe, aceasta ar trebui să dispună de unităţi de conţinut proprii şi competenţe cu adevărat specifice anume educaţiei interculturale, separate de cele ale disciplinei-gazdă. În funcţie de concepţia generală a evaluării la această disciplină, unitatea de conţinut *Educaţia interculturală* ar putea beneficia de o probă de evaluare separată sau integrată în alta, complexă. Exemplele concrete cu care s-a operat, referinţele la experienţa cursanţilor şi lucrul permanent la viitoarele produse curriculare au înlesnit formarea unei viziuni asupra disciplinei date.

Experienţa altor universităţi în selectarea conţinuturilor, susţinută masiv de parcursul academic al profesorilor implicaţi, a fost valorificată şi examinată critic. În final, varietatea de unităţi de conţinut şi subiecte demonstrează cât de diferită poate fi abordarea educaţiei interculturale în şcoala superioară.

Cea de-a treia finalitate au constituit-o strategiile didactice adecvate acestor competenţe specifice şi acestor conţinuturi, procedurile şi procedeele de formare a competenţelor profesionale. Indiferent dacă pun la bază taxonomia lui B. Bloom revizuită de L. Anderson (cu cele şase capacităţi: (a) amintirea, (b) înţelegerea, (c) aplicarea, (d) analiza, (e) evaluarea şi (f) creaţia) sau taxonomia lui Krathwohl (cu cele cinci trepte ale formării: (a) receptarea, (b) răspunsul, (c) valorizarea, (d) organizarea, (e) caracterizarea) [2, pp. 59-60], conceptorii de curriculum au ţinut în vizor atât studenţii – formarea, dezvoltarea şi evaluarea competenţei lor interculturale – cât şi demersul didactic respectiv – predarea, învăţarea, evaluarea în sala de studii şi independent.

Nu s-a urmărit scopul de a unifica prezentarea compartimentelor respective în documentele ce vor fi elaborate; obiectivul declarat a fost doar lărgirea arsenalului de strategii, metode şi tehnici funcţionale, aplicabile în cadrul viitorului curs sau modul. Didactica universitară, cu specificul ei de dublu impact în cazul formării profesionale a viitorilor pedagogi, a constituit obiectul interesului expres al tuturor cursanţilor.

Pentru învăţare în cadrul atelierelor, au fost alese situaţii adecvate, care pot provoca şi genera discuţii. Strategiile de atingere a obiectivelor operaţionale s-au edificat pe principiul abordării concentrice a conţinuturilor şi s-au axat pe: (1) colaborare; (2) cooperare; (3) *learning by doing*; (4) debrifare; (5) oportunităţi de transfer. Au fost folosite texte accesibile şi incitante, situaţii care pot provoca şi genera discuţii. Exersarea fără grabă, metacogniţia şi debrifarea obligatorie a procesului urmează să devină garanţia transferului pe care îl vor face cursanţii: din sala de curs în care are loc formarea în sala de curs a universităţii în care predau. S-a lucrat mult cu diverse forme grafice de organizare a informaţiei, având convingerea că astfel asigurăm procesarea ei. S-a urmărit în mod special înţelegerea şi conştientizarea faptului că fiecare dintre cursanţi, fiind cadru didactic universitar, ar trebui să poată „vizualiza în perspectivă" cursul pe care îl propune, iar conceptualizarea lui este un produs propriu, hand-made, nu se poate elabora industrial, nici furniza şi lua angro. S-a practicat activitatea în diferite grupuri (şi de 3, şi de 4, şi de 6), lucrul în perechi şi sarcinile individuale.

Forma principală de desfăşurare a demersului, conceput în cheie constructivistă, a respectat strategia *Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, iar cadrul de proiectare – *Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere*.

Din multitudinea de strategii, metode, procedee, tehnici didactice, autorii de curriculum sunt în drept să opteze pentru câteva cu adevărat relevante în predarea acestei discipline – *studiul de caz, dezbaterea, proiectul de învăţare, forumul de discuţie* etc. Aici libertatea de care dispun titularii este foarte mare, însă totuşi limitată de necesitatea de a face acest curriculum funcţional pentru alţi colegi, care nu au fost beneficiarii atelierelor de formare. Au fost exersate cu succes şi apreciate de cursanţi tehnicile de lectură *SINELG; Lectura intensivă; Lectură în perechi. Rezumate în perechi;* tehnicile de scriere *Scrierea liberă; 6 De ce?; Agenda cu notiţe paralele; Storytelling; Cubul;* tehnicile de discuţie şi organizare grafică a informaţiei *Graficul T; Diagrama Venn; Harta conceptuală; Generalizarea categorială* ş.a. Autorii vor pune în relief strategiile specifice unui asemenea curs, având în vizor competenţele ce urmează a fi formate-dezvoltate şi finalităţile cursului. Un paragraf aparte va fi dedicat organizării studiului independent şi evaluării lucrului individual, specificului evaluării prin diferite produse, racordarea produselor evaluabile (orale, scrise, practice, complexe) la obiectivele de evaluare.

De fapt, autorii curricula universitare nu se pot lăuda cu multe oportunităţi de formare la nivel interinstituţional. Posibil că e primul caz când se investeşte atât de mult timp şi efort în elaborarea şi perfectarea unor documente normative, care nu doar vor intra în uzul intern al universităţilor, ci şi vor fi făcute publice, devenind astfel mostre de abordare divergentă şi diferenţiată, modele de conceptualizare şi construire a unui curs universitar, prototipuri ale altor curricula viitoare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referinţă al curriculumului universitar. Chişinău: S.n., 2015.
2. Minder M. Didactica funcţională, obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования. Pe: https://cyberleninka.ru/article/v/klyuchevye-kompetentsii-kak-integralnyy-rezultat-sovremennogo-obrazovaniya

Pedagogia mediului de învăţare. Despre şcoala primitoare şi "al treilea profesor"*



Anca **NEDELCU**

dr., prof. univ.,Universitatea din Bucureşti

Rezumat: *Articolul prezintă accente actuale cu privire la noile spaţii de învăţare destinate elevilor de azi. Se invocă necesitatea scoaterii clasei în afara pereţilor, „naturalizării" spaţiilor de învăţare, nevoia de multiperspectivitate, de flexibilitate, de calitate şi siguranţă, de „digitalizare". Într-o nouă pedagogie a mediului educaţional, se propun restructurări de substanţă, valorificarea organică a tehnologiilor moderne în demersurile didactice, toate acestea pentru amplificarea experienţelor formative, pentru ca elevii să se simtă bine şi în siguranţă la şcoală.*

Cuvinte-cheie: *şcoală primitoare şi prietenoasă, mediu de învăţare, multiperspectivitate, digitalizare.*

Abstract: *The article introduces a number of current accents concerning new types of study space for the pupils of today. Arguments are made in favor of taking the classroom outside school walls, 'naturalizing' study spaces, the need for multiple perspectives, flexibility, quality, security, and digitalization. A new pedagogy of study environment proposes core restructuring and an organic exploration of modern technologies in teaching activities. Both are meant to amplify formative experiences in order for the students to feel good and feel secure in school.*

Keywords: *friendly and welcoming school; study environment; multiple perspectives; digitalization.*

În imaginarul colectiv, reprezentarea ideii de şcoală duce invariabil către un loc comun: clădiri cu geamuri, înconjurate de curte cu garduri, eventual, cu un teren de sport şi cu săli de clasă care au bănci încolonate în faţa unei catedre. În general, simplificarea la nivel de categorie a ideii de şcoală merge în această direcţie. Aproape oricine, indiferent de vârstă, cultură, experienţă academică, în momentul în care i se solicită să deseneze o şcoală, confirmă grafic această descriere, cu variaţii mai mici sau mai mari.

Fixarea puternică a acestei imagini în ansamblul reprezentărilor colective este alimentată de mai multe surse. Mai întâi, vorbim de o structură veche, rămasă fundamental neschimbată, în ciuda progresului tehnologic şi a retoricilor pedagogice moderne care pun în centrul lor elevul şi experienţele sale.

Apoi, sălile de clasă în care au învăţat elevii rămân ferm în memoria lor. Sunt locuri în care se stă mult, în care se trăieşte şi se construieşte o mare parte din zi, din an, din viaţă (de exemplu, un elev american petrece, în medie, 11700 de ore în clădirile şcolilor, de la grădiniţă până la finalizarea liceului, conform lui Hull şi Newport [3].

După aceea, mediul educaţional reprezintă pentru oricine – cadru didactic sau elev – un spaţiu foarte intens, cu o imensă suprapunere de interacţiuni şi provocări. Este un loc care, dacă este structurat eficient, creează dispoziţie pentru învăţare, amplifică acest proces, stimulează creativitatea, imaginaţia, motivaţia, produce dezvoltare rapidă şi contribuie la starea de bine.

În concluzie, este firesc şi necesar ca mediul de învăţare să fie privit nu doar ca un spaţiu oarecare, ca

* Lucrare publicată în Ghidul *Educaţie cu stare de bine. După o reţetă româno-daneză*. Nedelcu A., Ulrich Hygum C., Ciolan L., Ţibu F. Bucureşti, 2018. 246 p.

o gazdă neutră a unor intenţii didactice. Dimensiunea pedagogică şi ideologică a locurilor educaţionale este la fel de importantă pentru învăţare precum exersarea de metode moderne sau ca restructurările curriculare. Locul în care se face educaţie nu este o cameră goală, fără mesaj, vidă de semnificaţii şi implicaţii. Acesta nu doar găzduieşte, ci şi educă.

Mediul de învăţare – numit de către Loris Malaguzzi „al treilea profesor" al elevilor, alături de adulţi şi de colegi – transmite implicit şi explicit opţiuni didactice. Spaţiul face declaraţii tacite, dar vizibile („space speaks", cum spunea E.T. Hall), vorbeşte înaintea cadrelor didactice şi uneori, în locul lor.

CE ÎNSEAMNĂ MEDIU DE ÎNVĂŢARE?

Mediul, spunea Albert Einstein, este „tot ceea ce nu sunt eu". Această viziune asupra conceptului, largă şi cuprinzătoare, este aplicabilă şi contextelor educaţionale. În această situaţie, mediul desemnează învăţarea luată împreună cu întregul cadru fizic, cultural în care aceasta se produce. Termenul, aşa cum se precizează într-un raport al Organizaţiei pentru Cooperare şi Dezvoltare Economică (OCDE) dedicat acestei problematici, este unul „organic, holistic care include procesele de învăţare şi contextele care le găzduiesc; este un ecosistem care integrează activitatea şi rezultatele învăţării." [8, p. 22].

Această definire a conceptului impune din start câteva precizări, menite să-i evidenţieze mai clar graniţele care sunt precizate mai jos.

- Termenul vorbeşte despre spaţiul socioeducaţional şi nu doar despre cel fizic, deşi această percepţie limitativă este foarte frecventă. Este adevărat că acest concept se referă şi la clase, laboratoare, bănci şi pereţi, la capacitatea acestora de a oferi contexte de învăţare sănătoase, curate, ce respectă normele de igienă şi de ergonomie. Fără toate acestea, aflate la baza piramidei necesităţilor dintr-o şcoală, este dificil să se construiască demersuri didactice eficiente. Însă conceptul nu se ocupă doar de „dotări", de „baza materială", ci se referă şi la integrarea acestora în activităţi relevante prin metode potrivite, la contribuţia lor la atingerea scopurilor educaţionale.
- Mediul de învăţare include atât elemente structurale ale clasei/şcolii (iluminat, căldură), cât şi elemente simbolice de cultură organizaţională, care contribuie la întărirea sentimentului de apartenenţă la o instituţie. De aceea, este important de înţeles că pentru construcţia unui context de învăţare prietenos şi eficient sunt semnificative în egală măsură şi marile investiţii financiare, dar şi îmbunătăţirile mici, necostisitoare. Făcute cu sens şi rost, integrate funcţional în practica zilnică, ambele tipuri de investiţii produc plusvaloare educaţională.
- Multe descrieri ale conceptului includ ambele direcţii subliniate anterior: elemente fizice şi elemente socioculturale. De exemplu: „Mediul de învăţare înseamnă contextul fizic şi digital în care au loc activităţile educaţionale, incluzând instrumentele, documentele, artefactele care se găsesc în momentul respectiv în acel loc. Pe lângă contextul fizic şi digital, trebuie avut în vedere deci, şi cel sociocultural." [apud 8, p. 21]. „Problema cu aceste definiţii este că ele se referă doar la contextele unde are loc învăţarea – mediul fiind considerat cel care o găzduieşte şi o facilitează mai degrabă decât să o includă – ceea ce înseamnă că învăţarea este văzută separat de mediul însuşi" [8, p. 22]. Aşadar, mediul nu este doar cutia în care se întâmplă învăţarea, este o parte componentă a întregului proces. Are o deosebită putere instructivă, nu este doar un fundal pentru proiectarea curriculumului, ci o parte din curriculum.

De asemenea, mediul reprezintă o realitate dinamică şi nicidecum statică, un decor, un aranjament de mobilier şi de tablouri. Acesta este o structură construită social, dar şi individual, prin experienţele particulare ale fiecăruia. Elevii şi profesorii lor umplu clasele cu istoria lor personală, impregnează spaţiul şi îl transformă în locul lor pentru învăţare. Căci, aşa cum spunea Norberg-Shulz [6], printr-o formulare care sintetizează conexiunea semiotică şi emoţională a persoanei cu mediul, „locul = spaţiu + caracter".

CUM ARATĂ UN MEDIU DE ÎNVĂŢARE EFICIENT ŞI PRIETENOS?

Răspunsul la această întrebare poate să fie ilustrat printr-o paralelă a şcolii cu o librărie sau cu un muzeu. Un cititor sau un vizitator parcurge experienţe diverse în fiecare dintre cele două locuri, în funcţie de organizarea spaţiului pe care îl întâlneşte. De exemplu, apetenţa pentru lectură este diferit stimulată în cadrul unei librării unde cineva îşi poate alege cărţile, unde există locuri pentru citit şi pentru „împrietenirea" cu volumul ce urmează a fi cumpărat. Cititorul primeşte sprijin, dacă este nevoie, este direcţionat către cartea pe care nu o găseşte, dar are timp să culeagă informaţia în ritmul propriu, după gustul personal. În mod evident, pofta pentru citit este mult mai limitată atunci când cineva trebuie să ceară vânzătoarei o carte de pe raft, iar aceasta trebuie să-i intermedieze accesul la lectură.

La fel se întâmplă şi într-un muzeu de tipul „hands-on", adică locul unde vizitatorii pot să atingă obiectele, să experimenteze. Această organizare generează o teribilă bucurie a descoperirii, posibil, mai consistentă decât în cazul muzeelor de „tip patrimoniu", cu exponate

protejate de geamuri şi de inscripţia *Nu atingeţi!*.

Organizarea mediului educaţional poate să fie o combinaţie a celor două tipuri de muzee: să faciliteze accesul la „tezaurul cunoaşterii" (alimentat de diferite surse: profesor, manuale, biblioteci virtuale), dar să nu uite beneficiile pe care le au interacţiunea, cooperarea, descoperirea şi contribuţiile acestora la dezvoltarea elevilor, la susţinerea stării de bine în şcoală.

Concretizarea acestui deziderat şi aducerea sa cât mai aproape de realitatea vieţii şcolare presupun îndeplinirea concomitentă a mai multor condiţii. La cele deja sugerate prin întrebările care însoţesc povestea unei zile de şcoală, descrisă la începutul prezentei lucrări, se mai pot adăuga câteva direcţii care încearcă să operaţionalizeze conceptul de mediu de învăţare prietenos pe care le prezentăm în continuare:

- existenţa în şcoală a unor spaţii suficiente, funcţionale, bine întreţinute, specializate pentru diferite tipuri de activităţi (laboratoare, cabinete, sală de sport etc.); existenţa unor programe de suport adecvate (cabinet medical, cabinet de consiliere etc.) şi a spaţiilor în care acestea să funcţioneze eficient;
- asigurarea unei atmosfere prietenoase, care să nu inhibe elevii şi familiile lor;
- semnalizarea prin indicatoare şi pictograme adecvate a spaţiilor şcolare, astfel încât beneficiarii (elevi şi părinţi) să fie familiarizaţi cu existenţa şi dispunerea sălilor de clasă şi a celor auxiliare; afişarea unor elemente de identitate vizuală care să întărească sentimentul de apartenenţă la cultura şcolii (viziunea, emblema şcolii etc.);
- asigurarea unor condiţii optime pentru învăţare: lumină naturală, confort termic adecvat, zgomotul extern limitat;
- asigurarea condiţiilor de preluare a fluxurilor de elevi, corelarea intrărilor în şcoală cu momentele anticipate de aglomeraţie; asigurarea, în condiţii optime, a accesului tuturor elevilor în şcoală, inclusiv a celor cu dizabilităţi;
- organizarea de contexte de învăţare în aer liber (outdoor): zone de construit, căţărat, spaţiu verde, nisip, teren pentru activităţi sportive sau pentru grădina şcolii; existenţa în curte a unor zone protejate de ploaie, acoperite, aflate la umbră, pentru diferite tipuri de activităţi;
- organizarea mediului din interiorul şcolii într-o manieră adaptabilă: spaţii multifuncţionale, modularizabile (pereţi mobili, paravane);
- utilizarea de mobilier modular care permite interacţiunea dintre copii, precum şi organizarea unor formaţii de lucru diferite (în grup, frontal); aranjarea mobilierului astfel încât copiii, inclusiv cei cu dizabilităţi, să se mişte liber printre bănci şi scaune fără să-i deranjeze pe ceilalţi;
- organizarea de spaţii personalizate, într-o cromatică veselă, dar nederanjantă care să reflecte pasiunile, abilităţile şi cultura elevilor; implicarea elevilor în decorarea claselor pentru activitatea curentă şi pentru evenimentele speciale;
- evitarea supraîncărcării spaţiului, afişarea de materiale cu relevanţă academică şi nu selectate doar pe baza unor criterii estetice/decorative; înnoirea periodică a acestor materiale, prin implicarea şi responsabilizarea elevilor;
- utilizarea unor mijloace de învăţământ şi auxiliare curriculare adecvate planului prognozat, nivelului de şcolarizare, numărului de elevi; implicarea copiilor în designul, realizarea şi organizarea materialelor;
- existenţa de materiale, jucării în stare funcţională, aflate în proximitatea elevilor; depozitarea şi etichetarea adecvată a materialelor, astfel încât copiii să le poată identifica, utiliza independent, muta şi pune la loc cu uşurinţă;
- înnoirea mijloacelor didactice, asigurarea de suport digital pentru activităţile de predare-învăţare;
- existenţa în clasă, la îndemâna copiilor, a unor materiale naturale (apă, nisip, colaje).

Toate aceste elemente contribuie la dezvoltarea unei comunităţi sănătoase de învăţare, armonioase, primitoare. „Când profesorii pregătesc special contextul pentru succes şi învăţare, elevii ştiu că este vorba de un mediu construit şi făcut special pentru ei. Ştiu că totul este serios, ca şi când profesorul le-ar spune: vă respect ca persoane care învaţă" [1, p. 8].

Pe lângă această eficienţă „care se simte", calitatea mediului de învăţare este „diagnosticată" nu doar empiric, ci prin intermediul unor instrumente special create în acest scop. Un exemplu este Indexul mediului de învăţare (*Learning Environment Inventory*), structurat de Fraser, încă din 1982. Mai jos, oferim o secvenţă din acest index pentru a ilustra ideea că mediul de învăţare este o realitate compozită, ce uneşte mai multe elemente.

Tabelul 1. *Indexul Mediului de Învăţare* [2]

Trăsătura mediului de învăţare	**Descriere**	**Exemple de itemi**
Coeziune	Copiii se ajută unii pe ceilalţi	Toţi elevii se cunosc foarte bine
Diversitate	Sunt abordate pedagogic diferenţele dintre elevi	În clasă sunt elevi cu multe interese diferite

Viteză de lucru	Sarcinile de lucru sunt îndeplinite cu rapiditate	Elevii se mobilizează să termine sarcina de lucru
Mediul fizic	Existenţa condiţiilor optime de lucru	Materialele sunt accesibile elevilor cu uşurinţă
Direcţie şi obiective	Claritatea obiectivelor	Clasa ştie exact ce trebuie făcut
Tratament preferenţial	Modalitatea în care sunt trataţi elevii	Toţi elevii sunt trataţi la fel
Provocare	Sarcinile de lucru sunt abordate cu uşurinţă	Pentru unii elevi din clasă sarcinile de lucru par dificile
Apatie	Elevii se simt conectaţi cu ceea ce se întâmplă în clasă	Copiilor nu le pasă ce fac ceilalţi
Democraţie	Elevii sunt egal implicaţi în luarea deciziilor	Deciziile din clasă sunt luate colectiv
Autosegregare	Unii elevi riscă să se amestece cu ceilalţi (formând ”bisericuţe”)	Unii elevi lucrează doar cu prietenii lor
Satisfacţie	Elevii lucrează cu plăcere	Nivelul de mulţumire din clasă este crescut
Dezorganizare	Activităţile din clasă produc confuzie	Clasa nu este bine organizată şi funcţională
Competiţie	Elevii nu cooperează, ci sunt doar în competiţie cu ceilalţi	Elevii sunt rareori simulaţi de competiţii

SPAŢIUL CLASEI – ÎNTRE PREA MULT ŞI PREA PUŢIN

Multe pledoarii pedagogice ale ultimilor ani despre organizarea şcolilor româneşti îndrumau cadrele didactice spre personalizarea claselor, decorarea pereţilor cu diferite planşe, afişe sau, mai ales, cu produsele muncii elevilor. Li se demonstra profesorilor cât de importante sunt toate acestea pentru ca elevii să se regăsească în fotografia clasei. Astăzi, din ce în ce mai frecvent, aceste îndemnuri nu mai sunt necesare. Din contră, există destule clase în care decorarea excesivă a pereţilor trebuie sistematic domolită. Aceste spaţii, mai ales de la ciclul primar şi preşcolar, sunt supraîncărcate cu planşe, hărţi, litere, îngrămădite pe pereţi peste „Moş Crăciuni”, portrete de scriitori, steluţe uitate de la Crăciun. Acest surplus este, de multe ori, greu de gestionat vizual.

Aceste opţiuni de design au o mare semnificaţie educaţională. Mai întâi, ele trădează preferinţe didactice şi reprezintă o formă de „pedagogie a pereţilor” sau „built pedagogy”, aşa cum o numea Monahan (2002), capacitatea spaţiilor de a ilustra modul în care cineva predă. Apoi, încărcarea pereţilor are implicaţii asupra eficienţei întregului act educaţional. Există numeroase studii care demonstrează că „mai puţine în clasă înseamnă mai bine pentru învăţare” [1, p. 5]. Un exemplu îl constituie investigaţia dezvoltată de Fisher, Godwin şi Seltman, cercetători la Carnegie Mellon University, cu privire la legătura dintre organizarea spaţiului educaţional şi progresul elevilor. În acest scop, au fost alese două grupe de elevi, repartizaţi să înveţe în două medii diferite, unul dotat minimalist, cu puţine exponate la vedere, celălalt foarte încărcat de stimuli externi. Copiilor le-au fost predate aceleaşi lecţii, cu acelaşi conţinut, livrat cu o metodologie similară. În final, cei din clasa mai auster decorată au performat mai bine faţă de colegii lor care aveau probleme serioase de focalizare şi menţinere a atenţiei.

În aceeaşi direcţie – a evitării aglomerării de elemente şi a cumpătării cromatice în clasă – merge şi Susan Kovalik: un mediu îmbogăţit nu înseamnă un ambient dezordonat, îngrămădit, extrastimulant, spune Kovalik. De asemenea, tonurile cromatice mai şterse, nu atât de sclipitoare şi aprinse susţin mai bine învăţarea, nu interferează cu procesele din clasă [4, pp. 14-22].

Aşadar, ordinea spaţiului clasei înseamnă ordine didactică şi ordine a minţii. Ca urmare, soluţia în ceea ce priveşte „pavoazarea” claselor este echilibrul: nici pereţi descurajant de goi, nici exces, nici lipsa preocupării pentru „umanizarea” spaţiilor, nici supraîncărcarea cromatică împovărătoare.

UN DESIGN NOU PENTRU O NOUĂ GENERAŢIE: MEDII DE ÎNVĂŢARE HIBRIDE, FLEXIBILE, ADAPTABILE

Reprezentarea stereotipă a ideii de şcoală a fost denumită în lumea anglo-saxonă printr-o sintagmă ritmată: „cells and bells”, tradusă într-o manieră ludică printr-o formulă de genul „pătrăţel şi clopoţel”. Descrierea aduce în atenţie fluxul organizării industriale a şcolilor de astăzi, focalizat pe maximizarea eficienţei, compartimentat strict, pe clase şi pe grupe, fragmentat de sunetul clopoţelului salvator.

Este acest model încă funcţional, în contextul evoluţiilor sociale, tehnologice recente? Poate acest tip de structură să gestioneze presiunea compatibilizării şcolii cu profilul actualei generaţii de elevi?

Ca întotdeauna în educaţie, răspunsul este cumpătat, alegând un echilibru între stabilitate şi schimbare. Ca atare, principiile clasice care ghidează procesele de regândire a spaţiilor de învăţare rămân valabile. Este nevoie în continuare de:

- flexibilitate – structuri care să asigure tranziţiile uşoare între spaţii;
- apartenenţă – elevii şi profesorii să simtă locul în care învaţă ca fiind al lor;
- interacţiune – mediul trebuie să faciliteze colaborarea şi dinamica;
- experimentare – să susţină implicarea celui care studiază, învăţarea intenţională;
- multiperspectivitate – să se faciliteze instruirea formală, pe grupuri, reflecţia individuală, să se organizeze centre de interes, zone diferite pentru reflecţie, colaborare;
- calitate şi siguranţă – opţiuni de organizare funcţionale, nedepăşite moral, înnoite;
- comunicare (vizuală) – fluxuri neîngrădite de dialog (profesorul să aibă câmp vizual clar, să vadă toţi copiii în acelaşi timp, să nu existe piese de mobilier care să blocheze accesul);
- echitate – respectarea diferenţelor şi a multiplelor necesităţi şi abilităţi;
- simplitate, sustenabilitate – utilizarea de materiale naturale, reciclabile, creativ valorificate.

Peste aceste deziderate se adaugă accentele actuale cu privire la noile spaţii de învăţare destinate elevilor de azi: necesitatea scoaterii clasei în afara pereţilor, nevoia de multiperspectivitate, de flexibilitate, de „digitalizare”.

REFLECŢIE ŞI ÎNTREBĂRI

Prezentăm câteva propuneri în acest sens care merită atenţie şi reflecţie:

- construirea de ecosisteme de învăţare şi nu doar clase şi laboratoare; reinventarea opţiunilor „tradiţionale” şi structurarea lor în locuri cu denumiri şi funcţionalităţi noi: studio de învăţare, laborator de creaţie, camera de muzică, cutia de ştiinţe, camera de linişte, hubul educaţional, incubatorul de invenţii etc.; alterna-rea spaţiilor pentru învăţarea individuală („locul de gândit singur”), cu zone pentru lucrul frontal sau pe echipe;
- flexibilizarea şi fluidizarea: „ajustabilitatea spaţiilor pentru necesităţile speciale senzoriale sau de mobilitate ale unora dintre elevi”, utilizarea de obiecte de mobilier şi de pereţi care se mută, clădiri reconfigurabile etc. [5];
- expandarea virtuală a claselor, construirea de medii hibride (tradiţionale şi digitale) [5];
- „dinamizarea” experienţelor de învăţare: readucerea activităţii în spaţiul şcolii (minţi şi corpuri în mişcare nu doar în ascultare);
- „naturalizarea” spaţiilor: clasele de astăzi se pot prelungi natural afară; ceea ce numim „outdoor” poate fi adus cu uşurinţă în clasă, de exemplu, printr-o uşă glisantă care dă în curtea şcolii;
- utilizarea de opţiuni de design „ecoeducaţional”, folosirea materialelor reciclabile.

Această nouă pedagogie a mediului educaţional trebuie să propună restructurări de substanţă, făcute „cu intenţie”, nu doar să „decoreze” clase, să introducă organic tehnologiile moderne în demersurile didactice, nu doar să le adauge artificial ca opţiuni distractive. Şi toate acestea pentru amplificarea experienţelor formative, pentru ca elevilor să le fie bine la şcoală, să simtă siguranţă nu doar fizică, ci şi academică.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Dillon R., Gilpin B., Juliani A. J., Klein E. Redesigning learning spaces. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2016.
2. Fraser B.J., Anderson G.J.,Walberg H.J. Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (3rd vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology, 1982.
3. Hull J., Newport M. Time in school: How does the U.S. compare?. Center for Public Education, 2011. Pe: http://centerforpublice-ducation.org/Main-Menu/Organizing-aschool/ Time-in-school-How-does-the-US-compare. Html
4. Kovalik S.J, Olsen D.K. Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom. Covington, WA: Susan Kovalik & Associates, 2002
5. Monahan T. Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. In: Inventio 4 (1), pp. 1-19, 2002.
6. Norberg-Schuiz C. Genius loci- Towards a phenomenology of architecture. New York, NY: RizzolIi, 1980.
7. Orr D. Earth in Mind. Washington: Island Press, 2004.
8. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Innovative Learn-ing 551 Environments. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, 2013. Pe: http://www.oecd.org/edu/ceri/inno-vativelearningenvironments.html

Educaţia pentru sănătate – calitate, relevanţă, necesitate



Alina **BLANARU**
gr. did. I, Liceul Teoretic *Nicolae Iorga*, mun. Chişinău

Rezumat: *Dreptul la sănătate, la dezvoltare fizică şi psihică armonioasă constituie unul dintre drepturile fundamentale înscrise în* Convenţia ONU cu privire la drepturile copilului. *Disciplina opţională* Educaţie pentru sănătate *oferă cadrul necesar şi oportunităţi pentru a garanta dreptul tinerilor la sănătate, având ca prioritate formarea abilităţilor şi deprinderilor care le vor asigura un mod de viaţă sănătos şi îi vor orienta spre succes. În acest sens, demersul responsabil şi angajat al şcolii în parteneriat cu autorităţile publice şi întreaga comunitate este esenţial.*

Cuvinte-cheie: *stare de sănătate, adolescent, activitate didactică, educaţie de calitate.*

Abstract: *The right to health and to a harmonious physical and psychological development is one of the fundamental rights enshrined in the UN Convention on the Rights of the Child. As an optional school discipline, Health Education provides the framework and opportunities that would guarantee young people's right to health, having as a priority the development of skills and abilities that shall ensure children's and youths' healthy lifestyle and guide them towards success in life. In this respect, it is crucial that the school adopts a responsible and engaged approach towards the matter and establishes a partnership with the local authority and the entire community.*

Keywords: *health condition, teenager, didactic activity, quality education.*

”Sănătatea e comoara cea mai preţioasă şi cea mai uşor de pierdut; totuşi cel mai prost păzită.”
(Émile Augier)

Încă de pe băncile şcolii, copiii trebuie să obţină, odată cu informaţiile şi cunoştinţele la materiile obligatorii, deprinderi ce corespund unui mod de viaţă sănătos şi responsabil, pentru a deveni buni cetăţeni şi a contribui la bunăstarea familiilor proprii şi a societăţii. Formându-şi modele comportamentale care previn bolile şi traumele, elevii au şansa să construiască relaţii sănătoase, să conştientizeze propria valoare. Tinerii trebuie să cunoască lucruri simple, pornind de la igiena personală, alimentaţia echilibrată şi sănătoasă, relaţiile interpersonale şi încheind cu sănătatea reproductivă. În acest sens, şcoala trebuie să devină un mediu prietenos realizării activităţilor de prevenire a comportamentelor riscante, pentru a-i proteja pe tineri. Cercetările arată că există o legătură directă între sănătatea emoţională a elevilor/cadrelor didactice şi reuşita şcolară/prestaţia profesională. Astfel, promovarea stării de bine a elevilor şi profesorilor va determina îmbunătăţirea rezultatelor academice şi a calităţii procesului educaţional [2].

Sănătatea reprezintă starea de bine a organismului, în plan fizic, mintal, emoţional; ea cuprinde şi procesul de menţinere, optimizare şi dezvoltare armonioasă a fenomenelor fizice, psihice şi sociale. Starea de sănătate se caracterizează prin capacitatea individului de a se încadra şi a activa în societate, având speranţe la viaţă şi la adaptare rapidă la schimbările socioeconomice. De aceea, promovarea corectă a cunoştinţelor privind sănătatea proprie şi a celor din jur este de o importanţă crucială [8, p. 37].

Modelarea atitudinilor responsabile şi formarea deprinderilor specifice unui comportament sanogen găsesc un mediu propice în şcoli prin realizarea curriculumului modernizat şi a activităţilor nonformale, în special în cadrul disciplinei opţionale *Educaţie pentru sănătate*. De rând cu finalităţile învăţământului preuniversitar, deprinderile pentru un mod de viaţă sănătos şi atitudinea responsabilă faţă de propria sănătate şi sănătatea celor din jur au o valoare practică deosebită. În contextul schimbărilor majore şi accelerate ale lumii contemporane, asigurarea sănătăţii generaţiei în creştere reprezintă una dintre direcţiile prioritare ale educaţiei [5, p. 17].

Adolescenţa este perioada în care personalitatea umană se maturizează, îşi creează propriul sistem de valori. Şcoala, prin autoritatea sa morală, poate contribui substanţial la formarea competenţelor necesare. Profesorul este ghidul care facilitează acumularea cunoştinţelor, formarea priceperilor şi deprinderilor pentru o conduită ce vizează sănătatea proprie şi a celor din jur, integrând elevul în condiţiile reale ale mediului [3, p. 46].

Conform Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii (OMS), sănătatea populaţiei este determinată de: 1) modul de viaţă (49-53%); 2) factorii ereditari (18-22%); 3) mediul

ambiant (17-20%); 4) sistemul de asistenţă medicală (8-10%). Analizând datele OMS pentru anul 2016, se estimează că: 75% din tulburările mintale (anxietate, depresie, fobii, atacuri de panică, adicţii etc.) încep să se manifeste până la vârsta de 18 ani; 50% din problemele psihoemoţionale ale adulţilor se datorează trăirilor de până la vârsta de 15 ani; mai mult de jumătate din copii şi adolescenţi cu anumite tulburări sunt jenaţi că au aceste probleme şi preferă să nu le semnaleze; 10% din copii şi adolescenţi cu tulburări mintale ajung să dezvolte boli mintale, diagnosticate clinic; 10-20% din copiii şi adolescenţii din întreaga lume au probleme de sănătate mintală [6, p. 7].

O educaţie bazată pe necesităţile copilului promovează: incluziunea printr-o abordare participativă; învăţarea eficientă, axată pe sarcini practice; securitatea şi protecţia sănătăţii; implicarea familiei, comunităţii [4, p. 25]. De ce şcoala este mediul cel mai indicat în formarea competenţelor de menţinere şi fortificare a sănătăţii? Adolescenţii şi tinerii se confruntă cu numeroase probleme legate de procesul de maturizare. Ei sunt deseori consideraţi grupul de vârstă cel mai sănătos, însă cercetările recente arată că sănătatea acestora este în pericol. În timp ce tinerii au un nivel scăzut al morbidităţii, 70% dintre decesele premature la adulţi, conform datelor OMS, sunt cauzate de deprinderi nocive cu origini în adolescenţă. Statisticile internaţionale constată că principalele pericole pentru sănătatea tinerilor sunt: sănătatea sexuală şi reproductivă precară (rata înaltă a maladiilor cu transmitere sexuală şi a sarcinilor nedorite); consumul sporit de substanţe nocive (alcool, droguri, tutun etc.); nivelul redus al sănătăţii mintale, care determină un comportament agresiv, tentaţii de suicid, bullying etc. [1, p. 11].

Disciplina opţională *Educaţie pentru sănătate* are un rol extrem de important în dezvoltarea şi aprofundarea competenţelor formate în cadrul lecţiilor de biologie, contribuind în mod esenţial la modelarea unui comportament sănătos. Proiectarea demersului didactic la disciplină reiese din: 1) stabilirea necesităţilor elevilor; 2) formularea obiectivelor; 3) elaborarea sarcinilor de lucru; 4) realizarea activităţilor; 5) evaluarea. Activităţile de învăţare sunt axate pe: conţinuturi (ce se va preda); procedee metodice (cum se va preda); evaluarea (aprecierea eficienţei). Sarcinile de învăţare se stabilesc după modelul SMART: **S**pecifice – sarcinile trebuie să fie clar formulate; **M**ăsurabile – rezultatele instruirii trebuie să fie evidente şi concrete; **A**ccesibile – sarcinile instructive trebuie să fie realiste; **R**eal necesare – sarcinile trebuie să fie axate pe nevoi şi interese reale; **T**emporale – sarcinile trebuie fixate într-o perioadă de timp concretă, dozat (de exemplu, la începutul, mijlocul sau finele lecţiei). În continuare, propunem câteva metode/tehnici binevenite la disciplina *Educaţie pentru sănătate*.

La etapa *Evocare*, gimnastica distractivă îşi probează utilitatea prin activizarea, motivarea elevilor spre învăţare. *Tehnica bulgărelui* prevede acţiunea de a prelungi gândul, a formula întrebări şi a da răspunsuri, cu respectarea timpului alocat, pentru a nu-i permite bulgărelui (o minge moale) să se „topească”, motivând elevii să caute surse diverse. Această tehnică promovează buna dispoziţie, mobilizează şi implică întreaga clasă.

La etapa *Realizare a sensului*, în contextul adoptării unui regim de alimentaţie sănătos, se aplică tehnica *Meniul călător*:

- Realizarea unui brainstorming, folosind fişe pe care elevii înscriu câte un produs alimentar necesar omului. Fişele se acroşează pe tablă.
- Elevii primesc sarcina de a clasifica aceste produse în trei categorii (lactate, carne/legume, fructe, paste etc./uleiuri, unt).
- Fiecare elev primeşte câte o fişă cu un produs din cele enumerate, alcătuind un paşaport al produsului, ce include informaţii despre originea acestuia, condiţiile de păstrare, cantitatea necesară pentru consum, valoarea energetică, importanţa pentru organism.
- La finele elaborării paşaportului, elevii sunt anunţaţi că îi aşteaptă ”o călătorie cu trenul” şi vor avea de trecut prin 5 staţii: dejun, gustare, prânz, chindii şi cină.
- Pe podea, un grup de elevi repartizează fişele ce indică staţiile, iar alt grup – ora de staţionare: dejun (7:30); gustare (10:30); prânz (13:00); chindii (16:00); cină (19:00).
- Elevii pornesc la drum, prinzându-se de mijloc. Sunt anunţate staţiile, adică mesele. Pentru fiecare masă este prevăzut un compartiment, care include produsele pentru masa respectivă. Avem grijă ca fiecare elev să se oprească la una din staţii. În cazul unei alegeri incorecte, argumentăm şi selectăm pasagerul corespunzător.

La etapa de *Reflecţie*, fiecare grup prezintă, pe o coală de hârtie, modul în care se combină produsele pentru a fi consumate.

O altă tehnică, *Ritualul piramidelor*, este aplicată în vederea elaborării de recomandări pentru un mod de viaţă sănătos şi pentru formarea deprinderii de a-l urma.

- Elevii, în echipe, primesc foi pe care este reprezentată o piramidă cu 3 niveluri. Echipele alcătuiesc liste cu recomandări pentru o alimentaţie corectă.
- Echipele completează nivelurile piramidei cu recomandările din listă, respectând regula: la bază sunt plasate cele mai importante, în vârf – mai puţin importante.
- Fiecare echipă îşi prezintă piramida, explicând recomandările notate.

La subiectele privind influenţa factorilor chimici asupra sănătăţii omului se aplică cu succes tehnica *Semaforul*, în scopul conştientizării consecinţelor consumului de droguri şi identificării modalităţilor de prevenire a adicţiei.

- După studierea tipurilor de droguri şi a modurilor de consum, le repartizăm elevilor fişe de culoare roşie, pe care elevii notează consecinţele consumului de droguri.
- Repartizând elevii în 4 echipe, alegem 5 fişe care conţin cele mai bune idei. Desenăm pe podea un traseu pentru fiecare echipă. Echipele îşi aşază la distanţe egale fişele roşii. Apoi distribuim fiecărei echipe câte 5 fişe galbene şi 5 fişe verzi.
- La comanda ”Mergem!”, fiecare echipă porneşte ca o locomotivă pe itinerarul trasat. La fiecare fişă roşie întâlnită în cale întreaga echipă se opreşte şi scrie pe fişa de culoare galbenă cum poate fi prevenit pericolul scris pe fişa roşie, iar pe fişa de culoare verde – cum poate fi depăşit, dacă deja s-a declanşat acest proces. Este important să se oprească la fiecare fişă roşie şi să completeze toate celelalte culori. Echipele trec simultan de la o fişă la alta. Jocul se termină atunci când au fost depăşite toate pericolele şi toate echipele au ajuns la final.

La etapa de *Reflecţie* se utilizează diagrama Venn, *copacul dorinţelor*, sarcini de elaborare a măsurilor de prevenire, depăşire a unor probleme, alcătuirea unui regim alimentar corect etc.

Demersul la clasă privind educaţia pentru sănătate poate fi consolidat la nivel instituţional, prin propagarea cunoştinţelor din domeniu în cadrul unor conferinţe şi dezbateri publice, în sala de lectură sau în cea de festivităţi, la diverse teme: *Atenţie, gripa!*; *Spune NU deprinderilor dăunătoare!*; *Rolul alimentaţiei sănătoase în viaţa cotidiană*, însoţite de concursuri de postere, elaborarea şi distribuirea pliantelor, ceea ce îi va sensibiliza pe elevi asupra problemelor de sănătate.

În contextul formării deprinderilor pentru un mod de viaţă sănătos, un rol esenţial îl au parteneriatele cu alte organizaţii. Remarcăm, la nivel local, colaborarea fructuoasă cu Centrul Prietenos Tinerilor *Neovita*, prin intermediul căruia au fost organizate întâlniri cu psihologi, medici pediatri, ginecologi, specialişti în dermatovenerologie. Orele cu participarea acestora, realizate de o manieră activ-participativă, au avut un impact sesizabil, elevii informându-se despre metodele de contracepţie, de prevenire a sarcinii şi conştientizând riscurile maladiilor sexual transmisibile. O altă organizaţie, fundaţia *Bitonic*, s-a angajat în a le oferi elevilor informaţii despre un regim alimentar echilibrat şi sănătos.

În scopul formării competenţelor privind un mod de viaţă sănătos, comunicarea elevi-cadre didactice se conturează ca un element fundamental. Împreună cu discipolii clasei a XII-a, în calitate de diriginte, am creat un grup în aplicaţia *Viber*, numit *Healthy life*, la care au aderat 11 membri (elevi din liceu), pe care i-am instruit referitor la regimul alimentar corect, alcătuind *meniuri sănătoase.* În scopul menţinerii motivaţiei în grup, sunt postate pozele prizelor alimentare dozate. Tot aici venim cu cele mai utile informaţii, sugestii, corectând unele deprinderi. În paralel, ducem evidenţa masei corporale şi a hidratării.

Însuşind informaţiile în mod diferit, elevii nu îşi formează acelaşi sistem de valori, deşi ne dorim să creştem o generaţie sănătoasă şi de succes. Ei au nevoie de cunoştinţe, deprinderi şi valori care i-ar ajuta să îşi consolideze aptitudinile pentru o dezvoltare armonioasă şi să participe la prevenirea sau depăşirea cu uşurinţă a riscurilor sociale şi de sănătate cu care se confruntă generaţia actuală. Aceste cunoştinţe şi deprinderi sunt ca niciodată necesare în pregătirea pentru o viaţă independentă, responsabilă şi fericită [2].

CONCLUZII

- Analizând documentele şi literatura de specialitate, ne-am convins de accentuarea importanţei studierii modalităţilor de formare a unui stil de viaţă sănătos la elevii de azi, cetăţenii de mâine, prin intermediul disciplinei *Educaţie pentru sănătate*.
- Elevul, ca figură principală a procesului educaţional, prin ghidarea de către profesor, trebuie încurajat şi susţinut în formarea unui comportament responsabil privind sănătatea sa şi a celor din jur, demonstrând capacitatea de a lua decizii corecte şi a suporta consecinţe.
- Planificarea şi organizarea eficientă a procesului educaţional în scopul formării competenţelor vor avea la bază stimularea motivaţiei elevilor de a învăţa şi crearea unui climat confortabil şi prietenos tinerilor.
- La lecţii se cere aplicarea unor metode, tehnici, procedee didactice care valorifică inteligenţele multiple, promovând autenticitatea şi obiectivitatea în evaluarea rezultatelor şcolare.
- Proiectarea activităţilor extracurriculare urmează să vizeze aceleaşi scopuri, contribuind la dezvoltarea creativităţii şi a încrederii în sine, permiţându-le elevilor să îşi manifeste aptitudinile.
- Şcoala joacă un rol esenţial în formarea personalităţii, venind în susţinerea următorului mesaj: ”O educaţie de calitate promovează sănătatea şi bunăstarea emoţională, nu doar notele bune!”.

Este imperativ să folosim, la nivelul şcolii, oportunităţile şi şansele pe care le avem pentru a completa educaţia, pentru a asigura o viaţă sănătoasă şi reuşita

fiecărui copil, dar, în acelaşi timp, şcoala nu poate fi lăsată în situaţia de a fi singură în efortul ei de a pregăti tânăra generaţie pentru viaţă. Asigurarea stării de bine este o coordonată a educaţiei de calitate şi nu se limitează la vârsta şcolarităţii, însă temelia se pune anume în şcoală. Este important ca toţi partenerii – familia, comunitatea, sistemul de ocrotire a sănătăţii, organizaţiile nonguvernamentale etc. – să se implice şi să coopereze eficient în elaborarea şi promovarea programelor de formare a deprinderilor sănătoase la elevii de azi – adulţii de mâine: astfel vom consolida relaţiile dintre elevi, îmbunătăţind mediul din clasa şi casa fiecăruia.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Danii C., Platon D., Coadă D. Ghid de educaţie nonformală în domeniul sănătăţii. Chişinău: Centrul Media pentru Tineri, UNICEF, 2009.
2. Draguţa O. Starea de bine a elevului de azi – succesul şi sănătatea adultului de mâine. În: *Didactica Pro...*, nr. 4-5, 2018, pp. 80-85.
3. Leşco G., Chirev L., Gandrabur N., Cuciuc V. Promovarea sănătăţii şi dezvoltării adolescenţilor. Ghid pentru persoanele din comunitate. Chişinău: URMA ta, 2012. 152 p. Pe: https://suntparinte.md/wp-content/uploads/2017/06/Ghid_Resursa_Adolescenti_A4_Complet.pdf
4. Pânzaru I., Volcovschi O. Educaţia pentru sănătate. Ghid practic pentru profesori, elevi, părinţi. Chişinău: s.n., 2007. 32 p.
5. Popescu L. Stil de viaţă sănătos. Constanţa: Muntenia, 2010. 223 p.
6. Zepca V., Băhnărel I., Petrescu C. Promovează sănătatea: Ghidul specialistului în formarea stilului sănătos de viaţă. Chişinău: s.n., 2012. 168 p.
7. Zepca V., Băhnărel I., Cerbuşca P. Alege sănătatea: Ghidul elevului. Formarea stilului sănătos de viaţă. Chişinău: s.n., 2012. 96 p.
8. Zepca V. Bazele securităţii vieţii. Chişinău, 2002.



Svetlana **TURCEAC**

dr., conf. univ.,
director, Centrul Educaţional *Dezvoltare*, Tiraspol

Învăţământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective

Rezumat: *Articolul prezintă o analiză a situaţiei curente în educaţia copiilor cu CES, oferind modalităţi de construire a unui model incluziv în regiunea transnistreană. Sunt aduse argumente în favoarea necesităţii de a înlocui modelul axat pe segregare. Principalul factor este schimbarea mentalităţii profesorilor şi părinţilor privind posibilităţile oferite de educaţia incluzivă, care se bazează pe un mediu de învăţare securizant, pe un curriculum flexibil şi pe elemente ale învăţământului la distanţă.*

Cuvinte-cheie: *societate incluzivă, educaţie incluzivă, copii cu dezvoltare atipică, traseu educaţional individual.*

Abstract: *The article presents an analysis of the current situation concerning the teaching of children with special educational needs and the possible ways of building an inclusive education model in the Transnistria region. It also proves the need to replace the segregated approach model, currently employed in the region. The main factor here is changing the mentality of teachers and parents about the possibilities of an inclusive education built in the spirit of trust, using a flexible curriculum and distance learning opportunities.*

Keywords: *inclusive society, inclusive education, children with SEN, individual educational track.*

Educaţia incluzivă a devenit una dintre tendinţele internaţionale actuale în domeniul educaţional, dar şi în cel social şi economic. Studiile ştiinţifice oferă mai multe definiţii ale conceptului. Provenind de la verbul *a include*, termenul de *incluziune* a ajuns să însemne, în context educaţional şi social, ”participarea persoanelor cu dizabilităţi la viaţa de toate zilele, în funcţie de posibilităţi, fără segregare şi marginalizare” [3].

Interesul pentru acest subiect este legat de reevaluarea globală a drepturilor omului şi de luarea în considerare a vectorilor noi de dezvoltare, care au la temelie nu principiul segregării şi al diferenţelor dintre grupuri, ci paradigma integrării, a implicării – prin împuternicirea tuturor membrilor grupului. Schimbarea atitudinii faţă de persoanele cu dizabilităţi nu este decât una dintre manifestările acestor schimbări. Ideologia

incluziunii (societatea incluzivă) a luat naştere graţie conştientizării valorii diversităţii umane.

Conform definiţiei lui Peter Mittler, „educaţia incluzivă este un pas către crearea unei societăţi incluzive, care să le permită tuturor copiilor şi adulţilor, indiferent de sex, vârstă, etnie, abilităţi, prezenţa sau lipsa unor tulburări de dezvoltare şi a infecţiei cu HIV, să activeze şi să contribuie la dezvoltarea societăţii. Într-o astfel de societate, diferenţele sunt respectate şi apreciate" [2]. Unul dintre promotorii conceptului de *educaţie incluzivă* este psihologul şi pedagogul rus Lev Vîgotskii, care a constatat că principalul dezavantaj al şcolilor speciale este închiderea elevului – un copil orb, surd sau cu retard mintal – în mediul restrâns al acestora, unde totul este adaptat deficienţei sale, totul se concentrează pe dizabilitatea sa, iar o asemenea educaţie nu îl ajută să se deprindă cu viaţa reală [apud 1, p. 10].

La nivel mondial, problemele educaţiei incluzive sunt abordate în lucrările cercetătorilor C. Kale, I. Moris, Sheikhulislami, Gubari şi Yousefi Lui, Alirizo Baluti şi alţii. Raţiunea teoretică şi metodologică pentru educaţia incluzivă este oglindită şi în lucrările lui L. Bariaev, I. Bgajnokova, A. Vatajina, D. Vitkauskaite, V. Voronkova, C. Kudrina, T. Isaeva, E. Loghinova, A. Muller, V. Mozgovoi, Y. Mozjalova, A. Ţarev ş.a.

Concomitent cu dezvoltarea ştiinţifică şi metodologică a mai multor aspecte ale educaţiei incluzive, observăm că implementarea lor este nesatisfăcătoare. Realitatea denotă o gamă largă de probleme sociale, economice etc. care împiedică asigurarea unui cadru educaţional optim pentru persoanele cu CES, socializarea lor eficientă şi implicarea în demersurile de dezvoltare personală şi profesională. Iar numărul nou-născuţilor cu dizabilităţi creşte de la an la an.

Copii cu dizabilităţi sau *copii cu dezvoltare atipică* sunt termeni generali. Ei se referă la copiii cu limitări de dezvoltare sau cu probleme de sănătate mintală şi/sau fizică, care au nevoie de condiţii de studiu speciale. În această categorie includem copiii cu deficienţe locomotorii, de vorbire, de auz, de vedere şi cu dizabilităţi intelectuale.

La moment, educaţia copiilor cu dizabilităţi are la bază trei abordări: 1) *educaţia incluzivă* – copiii cu dizabilităţi învaţă împreună cu cei fără dizabilităţi; 2) *educaţia integrată* a copiilor în grupe/clase speciale în grădiniţe/şcoli; 3) *educaţia segregată* a copiilor cu dizabilităţi în instituţii speciale (corecţionale) de tip I-VIII.

Analiza actualei Legi a învăţământului din regiunea transnistreană scoate în relief o nouă abordare a conceptului de *educaţie incluzivă,* preconizarea implementării unui proces educaţional conform unui curriculum individual (art. 1, §21). Mai mult, art. 6, §6 prevede crearea pentru "cetăţenii cu dizabilităţi a unor condiţii speciale pentru educaţie, dezvoltarea şi adaptarea socială în baza unor abordări pedagogice speciale" [5]. În aprilie 2014, a fost aprobată o *Concepţie a educaţiei incluzive*, care, din păcate, deocamdată nu a fost implementată.

La moment, în regiune, în ceea ce priveşte copiii cu dizabilităţi, predomină modelul educaţiei segregate. Astfel, în anul şcolar 2017-2018 au funcţionat 13 instituţii educaţionale speciale (corecţionale), dintre care 12 în mediul urban şi una în mediul rural. Aici sunt instituţionalizaţi 1510 copii. Datele unor cercetări demonstrează necesitatea introducerii unor modele incluzive în sistemul educaţional local. Pe lângă instituţiile educaţionale speciale (corecţionale), copiii cu CES sunt instruiţi după modelul integrat. În unele şcoli există clase speciale (corecţionale), pentru copiii cu dizabilităţi intelectuale, clase de educaţie compensatorie, pentru copiii care întâmpină dificultăţi în însuşirea materiei şcolare. În instituţiile de educaţie preşcolară de tip mixt activează grupe speciale (corecţionale), care în anul şcolar 2017-2018 au fost completate cu 155 de copii: cu deficienţe de vorbire, de vedere şi cu dizabilităţi intelectuale.

În total, în cadrul unor instituţii educaţionale speciale (corecţionale) şi al unor clase şi grupe speciale (corecţionale), 2978 de copii (cu 123 mai mulţi decât în anul precedent) studiază în baza unor programe speciale, elaborate pentru fiecare categorie de copii cu dizabilităţi de dezvoltare, reprezentând 7,4% din numărul total al copiilor sub 18 ani din regiune. Astfel, sistemul educaţional special de aici oferă asistenţă corecţională şi pedagogică pentru 4957 de copii cu CES, atât în instituţii speciale (corecţionale), cât şi prin implementarea diferitelor modele de învăţare integrată [5].

Analiza situaţiei din învăţământul profesional a arătat că sistemul actual nu este adaptat pentru asigurarea formării iniţiale de calitate a persoanelor cu nevoi educaţionale speciale. Cazurile de incluziune sunt mai curând episodice decât sistemice; ele ar putea constitui o bază pentru demararea unor acţiuni de restructurare complexă, de edificare a unui sistem organizat şi funcţional de educaţie profesională incluzivă. Or, *Concepţia educaţiei incluzive în regiunea transnistreană* prevede crearea unui sistem integrat de educaţie pentru persoanele cu nevoi educaţionale speciale, precum şi cultivarea în societate a unei atitudini pozitive faţă de această categorie.

La elaborarea *Concepţiei* a fost luată în considerare atât experienţa internaţională, cât şi cea locală. Implementarea sa vizează îmbunătăţirea cadrului de reglementare, crearea unui sistem de diagnosticare precoce, identificarea copiilor cu dizabilităţi pentru a le oferi îngrijiri corective moderne, introducerea de noi standarde educaţionale, programe şi tehnologii. Pentru a spori eficacitatea procesului de reabilitare şi educaţie, s-a planificat implicarea părinţilor copiilor cu dizabilităţi. O atenţie deosebită urmează a fi acordată formării relevante a cadrelor didactice. Aceasta a fost una dintre condiţiile importante pentru implementarea cu succes a *Concepţiei* vizate.

Procesul de finanţare a implementării *Concepţiei* preconiza inclusiv atragerea unor resurse nonguvernamentale. Proiectul-pilot pentru instituirea unui sistem educaţional incluziv trebuia să demareze la 1 septembrie 2014, însă nu a făcut-o nici astăzi. Copiii cu CES continuă să studieze în instituţii corecţionale, unii primesc educaţie acasă şi doar câţiva frecventează instituţii de învăţământ general.

Procesul incluziunii copiilor cu dizabilităţi este foarte complex, atât la nivel de conţinut, cât şi organizaţional. De aceea, se cere elaborarea unor tehnologii şi modele adecvate de sprijin pedagogic şi psihologic, care să contribuie la flexibilizarea şi ajustarea procesului. Accentuăm lipsa instrumentelor didactice care ar permite implementarea diverselor modalităţi de instruire pentru copiii din grupele şi clasele incluzive. Constatăm că profesorul nu deţine tehnologii pentru realizarea corespunzătoare a educaţiei incluzive.

Dificultăţile organizării educaţiei incluzive în şcoala modernă sunt asociate cu mai mulţi factori. În primul rând, menţionăm condiţiile fizice din şcoli: trepte la intrare şi între etaje, programe de studii cu metode şi forme de lucru neadaptate, atitudinea rezervată, pe alocuri negativă, a profesorilor şi părinţilor faţă de perspectiva prezenţei unor copii cu dizabilităţi în aceeaşi clasă cu copiii fără deficienţe etc.

În această ordine de idei, pentru dezvoltarea educaţiei incluzive, considerăm importante câteva aspecte:

1. Implicarea unor organizaţii de profil, a profesioniştilor din sistemul de învăţământ special, a grupurilor de părinţi şi a altor actori interesaţi;
2. Dezvoltarea tehnologiilor pedagogice şi psihologice de suport;
3. Formarea în rândul populaţiei a unei atitudini tolerante;
4. Recalificarea cadrelor didactice, deschiderea unor centre de resurse în sprijinul educaţiei incluzive;
5. Crearea unui cadru de reglementare pentru dezvoltarea educaţiei incluzive şi elaborarea politicilor publice relevante.

Beneficiile incluziunii sunt semnificative:

- Copiii cu cerinţe educaţionale speciale demonstrează un nivel mai ridicat de interacţiune socială cu colegii lor într-un mediu incluziv, în comparaţie cu copiii din şcolile speciale.
- Într-un mediu incluziv, copiii cu dizabilităţi au şanse mai mari să-şi îmbunătăţească abilităţile de comunicare şi competenţele sociale, au mai multe oportunităţi de interacţiune socială cu colegii lor sănătoşi, aceştia din urmă acţionând ca modele, au posibilitatea de a-şi reevalua valorile privind sănătatea şi potenţialul propriu.
- Într-un mediu incluziv se lucrează mai aprofundat la însuşirea materiei şcolare. Rezultatul este o îmbunătăţire a competenţelor şi a performanţei academice a tuturor copiilor.
- Creşte nivelul de acceptare a copiilor cu dizabilităţi, datorită valenţelor oferite de clasa incluzivă. Copiii depăşesc ”hotarul dizabilităţii” unui elev, lucrând cu el în echipă.
- În clasele incluzive, prietenia dintre copiii cu nevoi speciale şi ceilalţi elevi devine un lucru obişnuit, îndeosebi în cazul când copiii cu CES frecventează şcoala din apropierea domiciliului şi au mai multe şanse să se întâlnească cu colegii lor în afara şcolii. În stabilirea şi consolidarea unor astfel de prietenii un rol important îl au profesorii.

Cadrele didactice cu experienţă în educaţia incluzivă au elaborat câteva recomandări pentru realizarea cu succes a acesteia:

1) A accepta elevii cu dizabilităţi ca pe oricare alţi copii din clasă;
2) A include copiii cu cerinţe educaţionale speciale în activităţi, însă cu alte sarcini;
3) A-i implica pe elevi în forme colective de învăţare şi în rezolvarea problemelor clasei;
4) A utiliza strategii activ-participative, jocuri, proiecte comune, lucrări de laborator etc.

Din păcate, experienţa învăţământului marcat de segregarea copiilor, cu dezvoltare tipică sau atipică, este un factor stagnant, îndeosebi când e vorba de învăţământul general. Or, în timp ce numărul de elevi cu nevoi speciale creşte, se atestă un deficit de cadre didactice care deţin competenţele necesare realizării educaţiei incluzive. Astfel, implicarea unor cadre didactice fără studii speciale şi formări în domeniu afectează, în consecinţă, calitatea procesului educaţional. Şi instituţia de învăţământ, la rândul său, pierde din calitate.

Un sondaj efectuat printre 20 de cadre didactice care lucrează în şcoli de cultură generală, pentru a le afla opinia despre educaţia incluzivă, a arătat că 78% dintre respondenţi şi-au exprimat adeziunea faţă de ideea de educaţie incluzivă, însă numai 5% şi-au manifestat dorinţa de a învăţa tehnici de integrare a copiilor cu dizabilităţi în procesul de studii. Majoritatea respondenţilor (61%) şi-au exprimat îngrijorarea că incluziunea copiilor cu nevoi speciale va scădea indicatorii calităţii instruirii copiilor cu dezvoltare tipică, ceea ce va provoca nemulţumirea părinţilor faţă de administraţia şcolară.

Studiul a arătat că pentru o tranziţie reală la un model de educaţie incluzivă sunt necesare nu doar mijloace financiare, ci şi materiale, echipament. Componenta tehnico-materială este foarte importantă pentru procesul de incluziune, însă punctul vulnerabil al implementării

acesteia este lipsa de pregătire a cadrelor didactice privind managementul relaţiilor dintre copiii sănătoşi şi cei cu necesităţi educaţionale speciale, părinţii copiilor cu CES, profesorii şi administraţia. Cu regret, şcoala tradiţională nu reuşeşte, încă, să iasă din zona sa de confort, una bine definită, pentru a include copilul cu cerinţe educaţionale speciale şi pe părinţii săi. Deci pregătirea necorespunzătoare sau lipsa de pregătire în domeniu a cadrelor didactice ce urmează să lucreze cu copiii cu CES este un obstacol semnificativ în calea tranziţiei spre educaţia incluzivă.

Este important ca în procesul de adaptare a programei de studii pentru un copil cu dizabilităţi să se ţină cont de recomandările medicilor, însă, în acelaşi timp, trebuie să nu se uite şi de ritmul de dezvoltare al celorlalţi elevi. Profesorul şi administraţia şcolară trebuie să dea dovadă de flexibilitate şi reacţie adecvată la dinamica dezvoltării tuturor copiilor din grupă (în cazul preşcolarilor) sau din clasă (în cazul şcolarilor).

O altă problemă a educaţiei incluzive, despre care nu se vorbeşte frecvent, este atitudinea ”de consumator” a unor copii cu CES şi a părinţilor acestora. În experienţa noastră de lucru cu grupuri adulte de persoane cu dizabilităţi, am observat că adoptarea poziţiei precum că ”toată lumea îmi este datoare” nu sporeşte deloc eficienţa muncii în echipă şi nu creează o atmosferă de încredere şi de respect în activităţile comune. Merită de luat în considerare acest aspect atunci când se lucrează cu părinţii copiilor cu dizabilităţi, deoarece buna înţelegere dintre părinţi stă la baza integrării reuşite şi a unei atmosfere prietenoase în colectivul de copii.

Schimbarea mentalităţii este un proces de durată şi anevoios. Un bun exemplu în contextul acestei probleme poate fi experienţa şcolilor private, care îşi axează demersul pe satisfacerea cererilor părinţilor. Prin urmare, aceste instituţii personalizează la maximum procesul educaţional, oferind, concomitent, numeroase posibilităţi pentru socializarea şi dezvoltarea copilului. În realitatea pedagogică, inserţia educaţională se realizează prin extrapolare, prin preluarea şi adaptarea la condiţiile locale a experienţei pozitive şi a bunelor practici din străinătate.

Studiind un şir de lucrări de psihologie şi pedagogie cu privire la practicile de creare a unei atmosfere de încredere în mediul educaţional, am descoperit o experienţă interesantă în acest sens – cea a şcolilor Waldorf (fondate sub auspiciile lui Rudolf Steiner). Scopul principal al acestui tip de şcoală este de a stimula emoţiile pozitive. Copiii nu sunt comparaţi între ei. La evaluare, în loc de acordare de calificative conform sistemului *bine – rău*, profesorii subliniază unicitatea unui anumit fenomen. Copiii învaţă, de la bun început, să se considere unici, apoi să accepte şi unicitatea persoanelor din jurul lor. La baza concepţiei stă preceptul creştin de ”a trata pe alţii aşa cum îţi doreşti să fii tratat tu însuţi” [4]. Trebuie remarcat faptul că nu întreaga ideologie a şcolilor Waldorf este aplicabilă în contextul incluziunii şcolare, însă practica existentă de a institui o atmosferă de încredere şi respect pentru copil, pentru personalitatea sa, precum şi experienţa de organizare a procesului pedagogic ţinând cont de ritmul de dezvoltare al fiecărui copil este, fără îndoială, foarte importantă pentru implementarea conceptului de educaţie incluzivă.

În concluzie: Fără a edifica în instituţie un mediu suportiv, de încredere, incluzându-i în procesul instructiv toţi subiecţii implicaţi, este imposibil a transforma educaţia incluzivă într-o realitate. De un ajutor esenţial în vederea implementării eficiente a programelor de studii individuale sunt instrumentele de învăţare la distanţă. Combinând rezonabil şi cu măiestrie munca în grup cu cea individuală, inclusiv la distanţă, vom putea satisface nevoia de socializare a elevilor, vom contribui la dezvoltarea fiecăruia dintre ei, ţinând cont de particularităţile şi abilităţile individuale.

Considerăm că tranziţia către un model educaţional incluziv în regiunea transnistreană nu poate fi înfăptuită fără o schimbare la nivel de mentalitate – a cadrelor didactice, a părinţilor, a comunităţii – privind flexibilizarea procesului educaţional, fără a crea un mediu educaţional prietenos, de încredere pentru copil, indiferent de capacităţile sale. Totodată, deosebit de important este a combate stereotipurile legate de abordarea tradiţională a procesului educaţional.

Incluziunea educaţională este un semn al mişcării societăţii spre cultura demnităţii. Potrivit academicianului A. Asmolov, într-o cultură a demnităţii, copiii, bătrânii şi persoanele cu dizabilităţi sunt protejate. Anume cultura demnităţii este cea pregătită să depăşească cataclismele sociale, să facă faţă situaţiilor de criză [1].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Ахметова Д.З. (сост.) Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Казань: Познание, 2014. 276 р.
2. Рыскина В.Л., Самсонова Е.В. (сост.). Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. Москва: Форум, 2012. 105 р.
4. Человек. Общество. Инклюзия. № 2 (26). Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2016.
5. http://ivona.bigmir.net/deti/development/393232-Chto-takoe-Val-dorfskaja-pedagogika - pljusy-i-minusy
6. http://minpros.info/index.php?option=com_content&task=view&id=1564

Cultura unei vieţi sănătoase: experienţe internaţionale din educaţia adulţilor



Adela **SCUTARU-GUŢU**
dr., director, DVV International Moldova

Rezumat: *Discursul propus oferă o retrospectivă asupra a 100 de ani de istorie a centrelor germane de educaţie pentru adulţi (Volkshochschulen VHS) – cunoscute în tradiţia ţării şi în traducere ad litteram drept universităţi populare. VHS-urile abordează sănătatea drept o dimensiune însemnată a vieţii umane. Alături de formare profesională, cursuri de comunicare şi integrare, creativitate şi arte, cultură şi societate, educaţia pentru sănătate este una dintre ariile principale şi, in acelaşi timp, un domeniu generic în cadrul extinsei oferte educaţionale, provenite de la cele peste 900 VHS-uri: gimnastică şi sporturi cu mingea, Zumba şi dansuri, cursuri de respiraţie sau exerciţii de mers şi multe altele acoperă orice aşteptări din partea beneficiarilor. Pentru a consolida şi mai mult abordarea foarte serioasă în educaţia pentru sănătate, articolul face trimitere şi la alte două perspective: cea dintâi este un argument provenit din spaţiul de cercetare coreean, care afirmă că învăţarea pe tot parcursul vieţii, inclusiv educaţia pentru sănătate, creşte nivelul de fericire. Un alt punct de vedere oferă o viziune din context portughez, care pledează pentru faptul că educaţia pentru sănătate ar trebui să fie tratată la fel ca şi alfabetizarea şi calculul matematic, dacă vrem cu adevărat să schimbăm paradigma de pe bugetele consumate masiv pentru tratamente şi acoperire foarte limitată a educaţiei pe anticiparea deteriorărilor de sănătate.*

Cuvinte-cheie: *Educaţia adulţilor, Volkshochschulen (VHS) – universităţi populare sau centre comunitare de educaţie a adulţilor, învăţare pe tot parcursul vieţii, alfabetizare pentru sănătate.*

Abstract: *The proposed discourse offers a glimpse into 100 year history of German Volkshochschulen (VHS) – community learning centres, that are tackling health as an important dimension of human life. Alongside with professional training, communication and integration courses, creativity and arts, culture and society, health education is one of cardinal and at the same time generic areas of the extended offer of VHS. It is directed to a big variety of target groups and proposes tens and each community learning centre usually proposes tens or even hundreds of courses from traditional gymnastics and ball-sports to Zumba, dances, breathing courses or walking exercising and much more. To enhance German approach to health education, other two perspectives are referred to: one is Korean argument that lifelong learning, including health education, increases the level of happiness and another point of view is a Portuguese insight that health education should be treated as important as literacy and numeracy, if we really want to really change the paradigm of budgets overspent for treatment and heavily underspent on anticipation of health deterioration.*

Keywords: *Adult education, Volkshochschulen (VHS) -folk high schools or Community Adult Education Centres, lifelong learning, health literacy.*

”Un organism sănătos este camera de oaspeţi a sufletului, un organism bolnav – o închisoare.”
(Francis Bacon)

Anul curent este unul aniversar pentru comunitatea universităţilor populare din Germania – Volkshochschu-

len (VHS). Exact cu un secol în urmă, în iarna anului 1919, Constituţia de la Weimar stabilea responsabilitatea statului democratic german pentru dezvoltarea centrelor comunitare de educaţie pentru adulţi, adică a VHS-urilor. Se consfinţea prin lege că autorităţile de toate nivelurile, de la Bundestag la administraţiile locale, îşi asumă responsabilităţi financiare pentru dezvoltarea acestor structuri. Consacrarea juridică a VHS-urilor a determinat un val cu adevărat naţional de constituire a universităţilor populare. În niciun alt an de istorie germană nu au fost înfiinţate atât de multe instituţii comunitare de educaţie nonformală. Astăzi, la distanţă de 100 de ani, Germania are peste 900 de centre de educaţie pentru adulţi, instituţii care periodic s-au reinventat pentru a răspunde stringenţelor timpului. Cursurile propuse adulţilor pot fi oarecum grupate în câteva domenii generice:

– *formare profesională*,
– *comunicare şi integrare socială*,
– *creativitate şi timp liber*,
– *educaţie pentru sănătate*,
– *cultură şi societate* etc.

În timp, centrele au dezvoltat oferte educaţionale pe cât de personalizate, pe atât de ramificate, au nuanţat discursul social cu referire la dezvoltare şi formare, au preluat tendinţe şi au adoptat abordări actualizate. În cele zece decenii de afirmare expresivă, VHS-urile s-au definit în mentalitatea colectivă ca spaţii primitoare, unde oameni de orice condiţie socială îşi pot exercita dreptul la educaţie pe parcursul întregii vieţi.

Într-o culegere cu ţinută poligrafică impresionantă, editată cu ocazia centenarului, au fost trecute în revistă instituţiile şi domeniile de abordare ale centrelor de educaţie a adulţilor, lansate pentru a schimba o anumită dimensiune a existenţei umane. Astfel, articolul dedicat anului 1928 se referă la viaţa şi educaţia comunitară din oraşul Dresda. În această aşezare cu rădăcini de prin secolul al XII-lea, în emblematicul 1919 a fost fondat un VHS – o entitate întru totul încadrată în tradiţie. Una dintre valorile cardinale de care se conduce instituţia şi în zilele noastre ar fi dezvoltarea personalităţii – adică crearea unor posibilităţi de evoluţie plenară a omului pentru afirmare profesională, participare civică – toate încadrate de aplicarea creativităţii, a competenţelor de gândire critică şi de funcţionare independentă în mediul comunitar.

Însă să revenim la începutul secolului al XX-lea. Încă de la 1912, în oraş funcţiona o instituţie inedită – Muzeul de Igienă din Dresda cu multitudinea de exponate despre fiinţa umană, inclusiv vestita atracţie – Omul de sticlă. Interesul pentru fiinţa umană a spiritelor vizionare ale timpului au condus la faptul că în 1928, pe lângă VHS-ul instituit cu un deceniu înainte, diriguitorii municipalităţii şi ai muzeului menţionat mai sus au creat o structură separată prin care să propage modul sănătos de viaţă – Universitatea Populară pentru Formarea unui Corp de Gimnast, prioritate devenind corpul uman şi sănătatea. Atât denumirea instituţiei, cât şi preocupările ne pot părea nouă, celor axaţi pe creştere intelectuală şi performanţă în primul rând profesională, ca fiind oarecum lipsite de seriozitate. Ca să dăm intensitate suplimentară lucrurilor, noua structură nu era în niciun fel legată de VHS-ul din oraş: în schimb, era un fel de club în subordinea autorităţilor municipale cu o administrare separată. Această independenţă fusese solicitată deja în 1926 de către chiar directorul general al VHS Dresda, Franz Mockrauer.

Aceste evoluţii capătă sens şi pentru noi doar dacă înţelegem clar că Dresda devenise între timp un centru important într-o amplă mişcare pentru sănătate. Şi nu e cazul să intrăm la bănuieli sau să anticipăm cumva ideile de ”curăţire rasială” sau alte perversiuni care aveau să urmeze în anii nazismului. Conceptul Dresdei era legat de preceptele antice precum că o relaţie sănătoasă între corp şi minte ar fi o constituentă a idealului educaţional. Şi dacă azi unii ridică îndârjit la greutăţi în săli de fitness până ce muşchii de la umăr depăşesc ca dimensiune capul, la începutul secolului trecut spiritul colectiv se pare că nutrea un fel de optimism sănătos referitor la reforme şi abordări complexe în educaţie. Instituţia a atras mulţi locuitori ai urbei. Cererea de programe era atât de mare, încât deja în 1929 oferta includea 104 cursuri diferite. Un fapt curios ar fi că personalul centrului, pe lângă cei 14 specialişti în gimnastică, includea 6 specialişti în medicină şi 3 muzicieni. Categoric, se acţiona printr-o simbioză de influenţe asupra corpului şi spiritului. Ulterior, şi VHS-ul din oraş şi-a creat propriul centru de gimnastică.

Acestea au fost unele dintre începuturile educaţiei pentru sănătate în învăţământul nonformal din Germania, aspect plin de vigoare şi la ora actuală, întrunind circa două milioane de participanţi anual. Cârcotaşii ar putea reproşa multe: că activităţile de azi nu mai sunt gimnastica de odinioară; că acum se face mai multă gimnastică pentru a contracara efectele nocive ale profesiilor sedentare, între care şi digitalizarea globală; că actualmente cursurile sunt frecventate nu atât de atleţi amatori, cât mai ales de nişte ”cucoane” care vor să facă mişcare pentru a ţine în frâu masa corporală. Categoric, VHS-urile sunt receptive la critică şi aprecieri: analizează, schimbă, ajustează. Altfel, ar pustii ca şi unele case de cultură sau alte instituţii comunitare de la noi. Altfel, experienţa de un secol a oraşului Dresda în promovarea unui mod de viaţă sănătos şi a încă circa 900 de centre

comunitare, care abordează diverse dimensiuni ale fiinţei umane, s-ar pierde în avalanşa de ştiri curente şi nu ar avea relevanţă.

Însă ca să nu absolutizăm experienţa germană, propunem şi o altă perspectivă, dintr-o cultură de la Soare-Răsare. Cercetătorul Sung Lee de la Asociaţia coreeană pentru învăţare pe tot parcursul vieţii afirmă într-un articol recent publicat în Seria ”Educaţia adulţilor şi dezvoltare” (nr. 83 din 2016)[1], în baza unor măsurări meticuloase, că învăţarea permanentă ar constitui o traiectorie spre fericire. Practicianul explică elementele *Indicelui fericirii din învăţare pe tot parcursul vieţii* – Happiness Index of Lifelong Learning (HILL). Fericirea funcţională ar avea şi o ecuaţie care implică nivelul de inspiraţie şi cel al suferinţei. Pe măsură ce reuşim să sporim nivelul inspiraţiei şi să reducem suferinţele, devenim mai fericiţi. Iar inspiraţia de sorginte internă – prin îmbunătăţirea capacităţii fizice, căutări şi afirmări în planul carierei, dezvoltarea de noi abilităţi, crearea unor lucrări artistice, sporirea competenţei pe un subiect oarecare, *participarea în competiţii sportive şi olimpiade*, lansarea unei afaceri şi multe altele. Reducerea suferinţei se face prin *admiterea existenţei stresului*, prin sentimentul de *recunoştinţă pentru o sănătate bună*, acceptarea responsabilităţilor pentru acţiunile pe care le întreprinzi, acceptarea decesului unei persoane dragi şi o lungă serie de alte aspecte. Educaţia nonformală a adulţilor în contextul învăţării permanente, prin programele personalizate şi abordările participative, sporesc nivelul de inspiraţie şi reduc suferinţa – de fapt, nişte sarcini deloc uşoare. Expertul compară şi rentabilitatea unor investiţii publice, afirmând că, fără îndoială, autorităţile care investesc, să zicem, în drumuri mai bune, sporesc nivelul confortului, însă nu şi gradul de fericire.

În continuarea discuţiei, ar merita să acordăm atenţie şi unui alt punct de vedere. Henrique Lopes, profesor la Universitatea Catolică din Portugalia, pune educaţia pentru sănătate în rând cu alfabetizarea şi calculul matematic şi îşi intitulează ambiţios un articol[2] ”Cum îţi poate salva viaţa educaţia adulţilor”. Autorul militează aprig pentru alfabetizare în domeniul modului sănătos de viaţă. Argumentele savantului sunt mai mult decât convingătoare. Profesorul Lopes afirmă că 80% din progresul din ultimele două secole în domeniul sănătăţii se datorează unei ape potabile mai curate, unor produse de calitate şi unor deprinderi de igienă. Pe de altă parte, cultivarea unui mod de viaţă sănătos şi explicarea unor riscuri implicite nu sunt suficiente la ora actuală. Se afirmă că circa 90% din cazurile de diabet de tip 2 – una dintre afecţiunile cele mai costisitoare din sistemul de sănătate din vest – pot fi evitate prin educarea oamenilor referitor la un stil de viaţă sănătos şi prin reducerea sedentarismului. Aceleaşi afirmaţii sunt aplicabile şi cu referire la afecţiunile sistemului circulator, care induc circa 1/3 din decesele curente. Dependenţa de anumite substanţe creşte la nivel mondial din simplul motiv că oamenilor nu li s-a explicat că dependenţa este, de fapt, o boală.

Cercetătorul emite ipoteza capacităţii noastre de a face schimbarea fără o suplimentare de resurse: la ora actuală, circa 98% din orice buget revine pentru a reacţiona la o situaţie de îmbolnăvire. Dacă educaţia adulţilor ar fi tratată ca instrument principal în schimbarea paradigmei şi în punerea în aplicare a unui nou mecanism de management al cunoaşterii, lucrurile ar căpăta o cu totul altă turnură. Educaţia pentru sănătate ar fi la fel de importantă ca şi alfabetizarea şi calculul matematic elementar. A şti să eviţi pericole şi dependenţe poate este chiar mai important decât să poţi recita un poem celebru sau să faci cu dexteritate un calcul în gând.

Iluminarea în asistenţă medicală primară poate fi predată şi copiilor, dar le este necesară şi părinţilor, atunci când intră în rolul de asigurare a creşterii lipsite de primejdii a copilului. Ulterior, cu trecerea timpului, adulţii acumulează ei înşişi probleme de sănătate sau au în îngrijire un părinte în faţă de îmbătrânire. Modul de viaţă activ şi sănătos poate întârzia dezvoltarea afecţiunilor mintale senile şi poate contribui la menţinerea unei calităţi a vieţii la vârste înaintate.

Un experiment pe un eşantion de 3500 de femei din Portugalia, care au reluat activităţile de învăţare şi de socializare la o vârstă onorabilă, a demonstrat că persoanele care participă în învăţare manifestă indicatori mai înalţi de stimă de sine şi de extrovertire – doi factori cardinali în menţinerea sănătăţii mintale.

Un proiect de îngrijire dentară din Guinea-Bissau a adus dovezi că, după trei ani de la implementare, populaţia şcolară din insulele unde s-a desfăşurat proiectul a atins cote comparabile cu cele europene în ceea ce priveşte sănătatea orală. Deşi la scară mondială circa 71 de milioane de persoane suferă de hepatita C, afecţiunea este una care poate fi redusă drastic prin cultivarea unor măsuri de iluminare igienică. Dezvoltarea unor platforme digitale pentru telefoane inteligente şi tablete poate ”converti” cetăţeni de diverse vârste în a deveni apărători ai unor cauze de educaţie pentru sănătate.

1 https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-832016-skills-and-competencies/section-3-utopia/lifelong-learning-as-a-path-to-happiness/

2 https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-852018-role-and-impact-of-adult-education/section-1-playing-a-role/how-adult-education-can-save-your-life/

Învăţare relevantă la timpul cuvenit – ar fi abordarea pentru care pledează cercetătorul portughez.

Şi dacă e să revenim la realităţile de astăzi ale VHS-urilor din Germania, vom constata şi aici aspecte demne de atenţie şi de eventuală preluare. Studii, desfăşurate în baza unor indicatori foarte exacţi[3], au dovedit că o educaţie defectuoasă sau redusă în materie de sănătate afectează în mod negativ comportamentul oamenilor, înţelegerea aspectelor de sănătate şi de boală şi reduce utilizarea judicioasă a resurselor medicale existente. De aceea, VHS-urile, în calitatea lor de centre pentru educaţia adulţilor, încadrează în domeniul generic de ”sănătate” oferte care într-o viziune mai ortodoxă ar putea fi omise din discursul curent.

Spre exemplu, gama de oferte educaţionale ale VHS-ului din Augsburg (Bavaria)[4] include:

- ***întremare generală*** (23 de cursuri), inclusiv masaj, gimnastică pentru ochi, respiraţie în mers;
- ***relaxare*** (16 cursuri) – meditaţie, autosugestie, relaxare musculară;
- ***metode din Orientul Îndepărtat*** (66 de cursuri), inclusiv: qigong, yoga, aikido, tai chi chuan;
- ***mişcare*** (105 cursuri) – mers nordic, gimnastică, pilates, înot, training fascia, gimnastică în apă etc.;
- ***fitness*** (65 de cursuri);
- ***sporturi*** (14 cursuri) cu arte marţiale, alergare, sporturi cu mingea, sporturi acvatice;
- ***dans*** (27 de cursuri), inclusiv dansuri de societate, dansuri de diferite genuri, dansuri orientale sau latino etc.

Multe dintre fenomene nu le recunoaştem nici după denumire, ca să nu vorbim de esenţă şi de practici de desfăşurare.

În încheiere, vom menţiona că VHS-urile, deşi ajunse la o vârstă onorabilă de funcţionare, sunt nu doar modele de durabilitate, ci şi de permanentă primenire şi creativitate. În 20 septembrie curent, toate instituţiile de acest gen din Germania vor celebra concomitent – fiecare în aria teritorială de funcţionare a centrelor comunitare – diversitatea posibilităţilor de învăţare. Unul din panourile care anunţă evenimentul îl reprezintă pe Karl Marx, ca exponent al gândirii politice germane, cu o barbă de morcovi suprapusă peste barba-i autentică. Aluzia ar fi la modul sănătos de viaţă sau, mai exact, la alimentaţia sănătoasă ca element al bunăstării omului. Imaginea poartă titlul *De la societate la sănătate* şi, de rând cu alte dimensiuni – de la analog la digital şi de la profesie la cultură, exprimă principalele domenii de abordare ale universităţilor populare germane în acest al doilea deceniu al secolului al XXI-lea.

Este emblematic că educaţia pentru sănătate este parte integrantă a dimensiunii umane şi un îndemn la preocupare şi dezvoltare. Cu toată neliniştea pe care o trăim, cu avalanşa de inovaţii digitale şi solicitare la muncă, sănătatea şi cultura sunt domenii pe care ar fi bine să nu le ignorăm, dacă ne dorim o existenţă cu adevărat de calitate.

3 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319379/

4 https://www.vhs-augsburg.de/programm/gesundheit.html

Finalitatea fundamentală a școlii nu ar mai fi atât absolventul integrat în societate, cât cel deschis schimbărilor. Pentru aceasta, ea s-ar preocupa:

- de exprimarea la cote maxime a tot ceea ce poate elevul să exprime,
- de creșterea și consolidarea încrederii elevului în sine;
- de echilibrul și de soliditatea/sănătatea vieții lui emoționale;
- de a-și găsi un rost (activ, creativ) în viață;
- de deschiderea lui socială; de cultivarea cultului într-ajutorării, al dăruirii, al spiritului de cooperare, al devoțiunii;
- de încurajarea spiritului lui de inițiativă;
- de cultivarea curajului și a rezistenței la tot ceea ce corupe și degradează demnitatea ființei umane;
- de descernământul lui, de modul cum pune problemele, cum știe să depășească situațiile incerte, nesigure în care se găsește;
- de puterea (ambiția) lui de investigație și de dorința de a găsi lucruri noi (spre binele oamenilor);
- de atitudinea lui față de muncă și de produsele muuncii sale;
- de bucuria lui de viață.

Gabriel Albu, Interogație și autointerogație în educație. București: EDP, 2016, p. 52.

Oceanul limbii: variante de proiecte interdisciplinare pe aria curriculară *limbă şi comunicare*



Olga **COSOVAN**
dr., conf. univ., UPSC *Ion Creangă*

Rezumat: *Realizarea unor proiecte interdisciplinare pe aria curriculară limbă şi comunicare, posibile şi la etapa gimnazială, şi la cea liceală, presupune existenţa competenţelor de comunicare lingvistică, a competenţelor lectorale şi a celor culturale/interculturale. La etapa gimnazială, este oportun să se lucreze pe câmpurile lexicale, comparându-se unităţile de vocabular din limba română şi din una dintre limbile străine studiate. La etapa liceală, ar fi bine-venit un proiect de analiză a traducerilor, care ar reclama documentare lexicografică şi enciclopedică, analiză semiotică şi comentarii socioculturale.*

Cuvinte-cheie: *proiect, interdisciplinaritate, competenţă lingvistică, câmp lexical, traducere.*

Abstract*: In the Language and Communication curricular area, developing interdisciplinary projects that would be suitable for both the gymnasium and the lyceum stage would presume certain competences: the competence of linguistic communication, reading competence and cultural/intercultural competences. At gymnasium level it is best to work on lexical fields, comparing vocabulary units in Romanian to those in one of the studied foreign languages. At lyceum level a suitable project would be one based on an analysis of translations, which would require lexicographic and encyclopedic research, semiotic analysis and sociocultural commentary.*

Keywords: *project, interdisciplinarity, linguistic competence, lexical field, translation.*

”Am învăţat cititul-fluviu, cititul acela cu sufletul la gură, „căzând” pur şi simplu, la vârsta de opt ani, în *20 000 de leghe sub mări* a lui Jules Verne. Nimerisem, stând faţă în faţă cu ecranul paginii, într-o lume care era aidoma celei peste care domnea căpitanul Nemo, o lume fără margini, în care te puteai mişca liber în toate direcţiile, în care te puteai muta oricând cu întreaga ta fiinţă, dar care, în cazul meu, nu era oceanul apelor albastre şi al miilor de vieţuitoare ciudate, ci *oceanul limbii*.”

(Gabriel Liiceanu)

Asemeni oceanului planetar, oceanul limbii este fără margini, segmentându-se pentru fiecare vorbitor în oceane specifice-limbi pe care le cunoaşte, le vorbeşte coerent şi în care scrie. Pentru un elev contemporan, sunt 3-4 sau mai multe limbi pe care le cunoaşte, iar conexiunile, analogiile sau diferenţele sunt descoperite în procesul lecturii, analizei, comunicării. Competenţa de comunicare lingvistică, rămânând în continuare ”competenţa care îi permite unei persoane să acţioneze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice” [1, p. 15], nu se limitează la limba de instruire sau limba maternă a vorbitorului, ci implică tot inventarul de limbi pe care le trecem în revistă, de exemplu, în CV. Ne-ar plăcea să analizăm, în asocieri forţate, această metaforă (oceanul limbii) sau chiar să construim o grefă metaforică inspirată din ea, dar o lăsăm doar ca sugestie pentru o activitate la clasă. Obiectivul acestui articol este conectarea/racordarea competenţelor lingvistice ale elevului în cadrul unui proiect de cercetare interdisciplinar, pe aria curriculară *limbă şi comunicare*.

Proiectele interdisciplinare, despre care se vorbeşte tot mai intens, sunt orientate spre sinteza unor produse specifice şi solicită manifestarea diverselor competenţe ale elevului. ”Interdisciplinaritatea este o procedură care constă în a nu examina diferitele ramuri ale cunoaşterii

în mod separat, ci a extrage din fiecare dintre acestea instrumentele şi datele explicative capabile să rezolve o problemă globală pusă individului.” [4, p. 152].

Provocarea proiectelor interdisciplinare este, în primul rând, pentru profesor. Dacă sarcinile curente şi itemii de evaluare sunt oarecum stabiliţi, elaborarea unui concept de proiect interdisciplinar ne obligă să ne apropiem din alt unghi de subiectele studiate. Asemenea proiecte solicită cooperarea nu atât a elevilor (proiectul ar putea fi unul individual şi anume la acest tip de proiecte ne-am gândit), cât a cadrelor didactice, care trebuie să valorifice conexiunile dintre materii, conţinuturi, competenţe şi să-i ghideze pe elevi în descoperirea ariei curriculare. Pentru profesorii care vor conveni să realizeze un atare proiect interdisciplinar, procedura va începe cu determinarea competenţelor specifice care vor fi dezvoltate/valorificate în cadrul activităţii. La etapa când un nou curriculum disciplinar este în proces de elaborare, considerăm că va fi un exerciţiu util lectura curriculumului ”părţii adverse” şi descoperirea conexiunilor pe care se poate miza. Apoi urmează formularea clară, exactă a sarcinii (care poate fi afişată pentru întreaga derulare a proiectului în sala de clasă) şi a unui algoritm de lucru. Profesorii vor explica în ce mod se va face prezentarea produsului, cum va fi evaluat acesta. La fel, ei vor specifica ce materiale şi surse sunt recomandate sau pot fi accesate.

Este clar din start: prezentarea rezultatelor realizării unui proiect individual va consuma mult timp, mai ales în cazul claselor cu un număr mare de elevi, dar, pentru eficienţă, trebuie evitată suprapunerea subiectelor şi trebuie reglementat timpul şi modalitatea de prezentare.

Dacă ne referim la proiectele construite pe aria curriculară *Limbă şi comunicare*, fără a ieşi din acest perimetru, credem că există câteva repere pentru rezolvarea problemelor globale puse în faţa elevului şi câteva competenţe pe care le va valorifica elevul. Căile de acces pornesc de la un spectru larg de texte şi acte comunicative, în limba română şi alte limbi studiate, pe care le poate percepe, înţelege, analiza, aprecia elevul, implicând atât competenţa de comunicare lingvistică, în toată splendoarea sa, cât şi competenţa lectorală. Cum activitatea lingvistică de zi cu zi şi cea educaţională impune deseori traducerea, trecerea de la un registru lingvistic la altul (şi cei care sunt bilingvi activi o ştiu), se conturează deprinderea de a observa anumite fapte de limbă nu pentru a face o analiză gramaticală sau lexicală în cadrul orelor la clasă, ci pentru uzul propriu, pentru cultivarea simţului limbii/a inteligenţei verbale.

Competenţa culturală şi interculturală, de asemenea, impune realizarea unor paşi de comentariu. Este valabil pentru textele literare cu vechime, care nu pot fi percepute fără anumite explicaţii de ordin lexical sau sociocultural, dar şi pentru realităţile actuale, recente, care şi-au conturat o conotaţie pe care nu o conţin încă explicaţiile din dicţionarele lingvistice şi enciclopedice. Fără aceste comentarii, adunate atent şi conştientizate, raportate la epocă şi spaţiu, mediu social, orice traducere lingvistică riscă să se încarce de incertitudini şi elementare gafe.

Punţile interdisciplinare care se zidesc în procesul lucrului între cunoaşterea limbii române şi a unei limbi străine se sprijină pe competenţele specifice pe care le formează ambele discipline şi pe inteligenţa lingvistică pe care o are, şi-o dezvoltă elevul. Pentru a face să lucreze aceste competenţe, în clasele de gimnaziu propunem o activitate elementară de comparare a câmpurilor lexicale [3, pp. 36-38; 3, pp. 45-53.] Pe de o parte, elevul învaţă noţiunile de câmp lexical, semantic, derivativ la limba şi literatura română, iar, pe de altă parte, cursul de limbă străină prevede asimilarea dintr-o mişcare a nucleului unor câmpuri de maximă importanţă: în clasa a VI-a la limba engleză: Câmpuri lexicale (nume de flori, culori, animale domestice şi sălbatice etc.), iar la limba franceză – câmpurile lexicale etc. [5, pp. 53, 60]. Credem că realizarea acestui proiect va fi interesantă şi utilă, prezentând deschideri originale pentru abordarea materiei lingvistice cunoscute. Comentarea echivalenţelor, remarcarea specificului unei limbi în raport cu alta şi chiar asimilarea unor cuvinte necunoscute anterior vor fi elementele unui proiect de succes.

Lansând acest subiect de studiu individual, profesorul trebuie să contureze clar sarcinile şi să ordoneze un algoritm de lucru, care ar permite elaborarea, în timp util, a unui produs evaluabil. Algoritm de aplicare (de exemplu, pentru câmpul lexical al denumirilor de flori sau culori):

- Alegeţi 20 de cuvinte care numesc florile/culorile/etc. în limba străină pe care o studiaţi.
- Elaboraţi o listă a lor şi aranjaţi-le într-o ordine logică (variantă de clustering, de exemplu).
- Documentaţi-vă şi potriviţi o imagine adecvată pentru floarea respectivă, nuanţa cromatică etc.
- Identificaţi echivalentul acestui cuvânt în limba română. Dacă există mai multe echivalente, scrieţi-le pe toate.
- Elaboraţi un poster/colaj/o prezentare de 3-5 minute care ar include toate cuvintele cu care aţi lucrat.
- Comentaţi, dacă există, asemănările, coincidenţele.
- Menţionaţi ce aţi descoperit lucrând la acest proiect, ce aţi învăţat pe parcurs.

Notă: Profesorii de la cele două materii vor decide asupra modalităţii de prezentare, inclusiv asupra limbii în care se va face prezentarea.

Pentru liceu, propunem o variantă-pattern de proiect interdisciplinar pe aria curriculară *Limbă şi comunicare*, care va avea drept obiect al cercetării un text original şi traducerea sau traducerile lui în limba română. Pentru că elevul de azi schimbă uşor registrul de comunicare, recepţând şi emiţând numeroase informaţii în limbi diferite, şi nu e vorba doar de setarea limbii pentru telefon, calculator etc., ci şi de vizionarea filmelor, a emisiunilor, audierea cântecelor, credem că analiza unei traduceri literare, cu

acte în regulă şi nume de traducător, dintr-o limbă străină în limba română (sau oricare altă limbă de instruire) îşi merită locul în demers. E de preferat anume această variantă din considerentul că un text conceput în altă cultură necesită documentare şi comentarii meticuloase, conduce la descoperirea textului respectiv şi a sensurilor lui ascunse, iar textele din literatura naţională fie că au deja, în ediţii existente, explicaţiile necesare, fie că par a fi la suprafaţă şi nu vor provoca exerciţiul respectiv. Totodată, traducerea unui text pe care l-am cunoscut şi l-am îndrăgit în original este acceptată cu greu. Dacă elevii ar porni de la un text românesc spre varianta tradusă în franceză, engleză etc., ei ar putea dezvolta din start convingerea că acea traducere nu este reuşită... Şi ”traducţiile nu fac o literatură”! Recomandăm la această etapă selectarea unor texte sau fragmente de proză, rezonabile ca dimensiune, astfel încât să se lucreze cu fiecare cuvânt, un text pentru care există una sau mai multe traduceri publicate în limba română. Analiza în aceeaşi cheie a poeziei, a eseurilor reuşite, a secvenţelor de filme vor urma, dacă va fi cazul.

Optăm pentru proiectul individual, nu unul de grup. Deşi credem că e necesar a cultiva cooperarea, managementul grupului etc., această sarcină de evaluare (şi, implicit, de realizare a unei traduceri) trebuie trăită de fiecare elev în parte. Dincolo de pereţii şcolii, la studii universitare sau la muncă, în comunităţi multiculturale, în faţa textului scris ori a ecranului cu emisiuni sau filme traduse, fiecare apreciază exactitatea traducerii, comentează şi deseori constată, spre regret, că cine a încercat să traducă nu a înţeles ce era în varianta originală, iar încercările tot mai frecvente de a înlocui o traducere profesionistă umană prin traduceri automatizate generează uneori texte greu de acceptat. Obiectivul atitudinal pe care îl va urmări profesorul la realizarea acestui proiect e să sensibilizeze elevii asupra necesităţii de a înţelege, de a explica sau de a comenta textul pe care încercăm a-l traduce. Iar păcatul de a nu fi înţeles ceea ce încerci să traduci pentru alţii este destul de frecvent.

De ex., sarcina pe care am vrea s-o propunem este comentariul sociocultural al unui text publicistic sau artistic, în limita de 350-400 de cuvinte.

Detalizarea sarcinilor ar putea fi:

- Citeşte textul şi traducerea lui.
- Identifică substantivele proprii şi explică, apelând la sursele de documentare (enciclopedii, dicţionare enciclopedice tipărite sau electronice), ce realităţi numesc ele.
- Extrage, din textul original, alte cuvinte care numesc realităţi socioculturale, indicii de timp, loc, mediu social şi comentează modalitatea de traducere.
- Analizează 2 figuri de stil şi comentează cum s-au tradus ele.
- Specifică ce cuvinte ai aflat/asimilat lucrând asupra acestui text (în limba străină; în limba română).
- Apreciază calitatea traducerii.
- Propune o variantă de valorificare a acestui text.

Pentru ambele variante de proiecte, grila de evaluare va include indicatorii şi descriptorii subordonaţi criteriilor:

a) Corespunderea cu sarcina (acest criteriu trebuie să fie declarat, în evaluare, criteriu eliminator):
   - ✓ elevul a prezentat produsul solicitat;
   - ✓ a inclus unităţile de vocabular indicate;
   - ✓ a respectat paşii vizibili ai algoritmului, a făcut comentariile şi menţiunile de rigoare.

b) Corectitudinea ştiinţifică:
   - ✓ elevul a realizat corect din punct de vedere ştiinţific fiecare dintre sarcinile specifice: a inclus în câmpul respectiv cuvinte care numesc realităţile indicate – flori, culori etc. în limba străină respectivă (nu a inclus şi alte cuvinte); a identificat şi a explicat corect numele proprii, cuvintele care au conotaţie socioculturală, figurile de stil solicitate etc.
   - ✓ a propus echivalentele corecte ale cuvintelor din limba străină în limba română.

c) Respectarea limitei de întindere:
   - ✓ elevul a respectat limita cantitativă (acolo unde a fost specificată: 20 de cuvinte, toate numele proprii, 3 figuri de stil etc.);
   - ✓ a respectat limita temporală de realizare a proiectului şi a prezentării orale, dacă aceasta a fost stabilită.

d) Calitatea (inclusiv lingvistică) a prezentării:
   - ✓ elevul a prezentat un produs elaborat adecvat;
   - ✓ a scris corect în ambele limbi cuvintele sau secvenţele prezentate;
   - ✓ a comunicat oral coerent şi corect din punct de vedere lingvistic;
   - ✓ dacă e cazul, a demonstrat receptarea personalizată a textului, şi-a exprimat clar şi argumentat opinia.

Asemenea proiecte sunt un prim pas spre investigaţia ştiinţifică şi contribuie la dezvoltarea întregului spectru de competenţe-cheie.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul european comun de referinţă pentru limbi: învăţare, predare, evaluare. Chişinău: Tipogr. Centrală, 2003.
2. Cosovan O. Conţinuturile curriculare între lexicologie şi lexicul activ: În: *Didactica Pro...*, 2015, nr. 5-6, pp. 36-38.
3. Cosovan O. Proiectul de învăţare a vocabularului. În: Proiectul: proces de învăţare, produs evaluabil. Chişinău: PRO DIDACTICA, 2018, pp. 45-53.
4. Minder M. Didactica funcţională. Chişinău: Cartier, 2003.
5. Limba străină I. Curriculum pentru învăţământul gimnazial. Chişinău, 2010.

Metode activ-participative de învăţare la chimie: aspecte metodologice



Mariana **PURICE**

gr. did. sup., Liceul Teoretic *Ion Creangă*, s. Hârbovăţ, r. Anenii Noi

Rezumat: *Conform noilor cerinţe ale demersului educaţional, se impune restructurarea lecţiei de chimie în direcţia folosirii mai frecvente a metodelor de predare-învăţare activ-participative. Ele modifică rolul profesorului, acesta devenind moderator al dezbaterilor de la lecţii, alimentând continuu interesul elevilor pentru chimie, şi ghid în procesul de dobândire de noi competenţe.*

Cuvinte-cheie: *chimie, strategii didactice, metode de predare-învăţare.*

Abstract: *Due to the new requirements, there is currently a need to reorganize and reconsider the structure of the chemistry lesson in terms of using more interactive activities and teaching methods. Such developments also modify the role of the teacher, transforming him/her into a moderator of student discussions, a manager, a creator who aims to discover how to foster the students' interest for chemistry, and a guide in the process of acquiring and developing new competences*

Keywords: *chemistry, didactic strategies, teaching/learning methods.*

Învăţarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învăţare activ şi integrarea programelor de studiu în funcţie de ritmul de învăţare al elevului. În această perspectivă, succesul la clasă depinde de competenţele cadrului didactic de a crea condiţii optime de învăţare pentru fiecare elev, de a acţiona în mod adecvat şi adaptat nevoilor grupului. Metodele de învăţare centrate pe elev fac ca lecţiile să devină mai interesante. În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, se aplică cu precădere strategiile activ-participative, creative. Alegerea uneia sau alteia depinde de mai mulţi factori obiectivi: personalitatea profesorului, imaginaţia şi puterea lui de adaptare, competenţa profesională, capacitatea de reflecţie pedagogică şi de analiză etc.

Noile metode facilitează înţelegerea logicii fenomenelor şi a proceselor chimice, stimulează formarea de opinii argumentate, încurajează munca individuală şi, în funcţie de situaţie şi de spiritul echipei, contribuie la dezvoltarea unor deprinderi şi atitudini durabile. Metodele activ-participative presupun implicare, curiozitate susţinută, dorinţa de a observa, a explora, a descoperi, a explica. Acestea pun accentul pe cunoaşterea operaţională, pe învăţarea prin acţiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situaţii de viaţă reală. Prin urmare, învăţarea este o activitate personală, care îi aparţine individului. Spre deosebire de metodologia tradiţională, pentru care elevul este mai mult un reproducător al informaţiilor prezentate de profesor, metodele activ-participative fac din elev un participant activ în procesul învăţării, dornic să însuşească cunoştinţele prin efort propriu, prin angajarea gândirii şi mobilizarea tuturor funcţiilor intelectuale în raport cu sarcina de învăţare propusă. "Implicarea într-un efort constructiv de gândire, de cunoaştere ori pragmatic are menirea de a scoate elevul din încorsetarea în care este ţinut eventual de un învăţământ axat pe o reţea de expresii verbale fixe, de genul enunţurilor, definiţiilor, procedeelor invariabile, regulilor rigide etc. şi de a-i rezerva un rol activ în interacţiunea cu materialul de studiat" [2, pp. 70-71]. Atunci când se apelează mai mult la gândire, se dezvoltă fie operaţiile de gândire

convergentă, care presupun căutarea şi găsirea unui răspuns simplu şi corect, fie operaţiile de gândire divergentă, prin care se ajunge la emiterea unor răspunsuri posibile, fie de gândire evaluatoare, care conduc spre judecăţi în baza unor criterii implicite sau explicite.

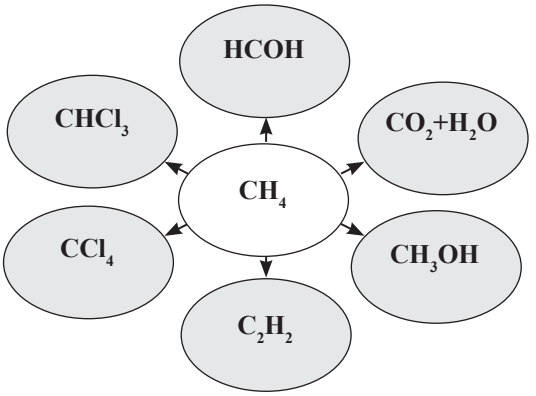
Metodele activ-participative au însă şi dezavantaje: ele sunt mai dificil de aplicat şi, din acest motiv, necesită o muncă diferenţiată; nu pot fi folosite în cadrul oricărei lecţii; solicită atenţia sporită a elevilor, precum şi capacitatea lor de a face conexiuni şi de a descoperi singuri răspunsurile. Elevii urmează să-şi valorifice potenţialul creativ, curiozitatea ştiinţifică, să dea dovadă de nonconformism, originalitate, inventivitate.

Profesorul abil va crea situaţii în care elevii vor face apel la o gamă vastă de procese şi operaţii mintale: observarea, identificarea, compararea, opunerea, clasificarea, organizarea, calcularea, analiza, sinteza, verificarea, explicarea cauzelor, sesizarea esenţialului, corectarea, stabilirea de relaţii funcţionale, abstractizarea, generalizarea, evaluarea, interpretarea, judecata critică, anticiparea, conturarea de imagini, formarea propriei opinii, extragerea de informaţii, comunicarea etc. Iar rolul profesorului va consta în a organiza învăţarea şi a susţine efortul elevilor.

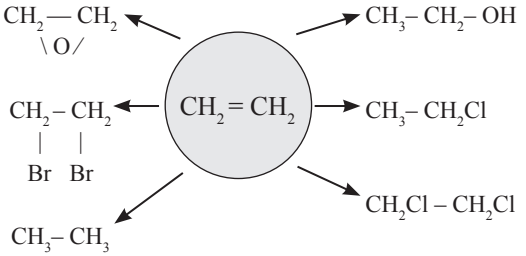
Tehnica ***Mozaicul*** are la bază învăţarea prin cooperare la nivel de grup şi predarea cunoştinţelor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup, adică îmbină învăţarea individuală cu cea în echipă. *Mozaicul* dezvoltă încrederea în forţele proprii, abilităţile de comunicare, de reflecţie, de gândire critică, de rezolvare a problemelor şi de cooperare [13, p. 20]. Prezentăm un exemplu de folosire a acesteia la generalizarea capitolului *Hidrocarburi* în clasa a XI-a. Se formează echipe a câte 6 elevi. Fiecare membru al echipei primeşte o fişă de completare a schemei (elevii cu nr. 1 – fişa 1, elevii cu nr. 2 – fişa 2 ş.a.m.d.). Se anunţă sarcina: Fiecare elev trebuie să fixeze, să pună în aplicare cunoştinţele căpătate pe parcursul studierii capitolului, completând schema, scriind ecuaţiile reacţiilor, demonstrând proprietatea dată şi utilizarea substanţei obţinute (vezi Figura 1).

Figura 1. *Aplicarea tehnicii* Mozaicul

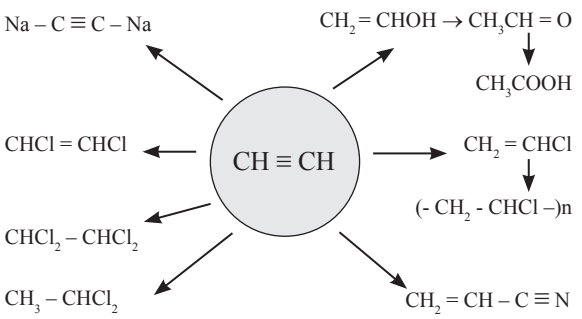
Elevii cu nr. 1:



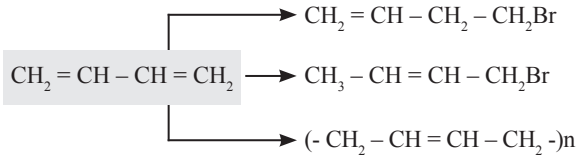
Elevii cu nr. 2:



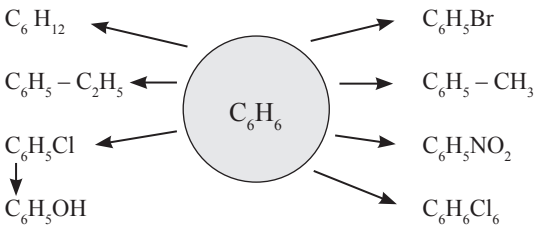
Elevii cu nr. 3:



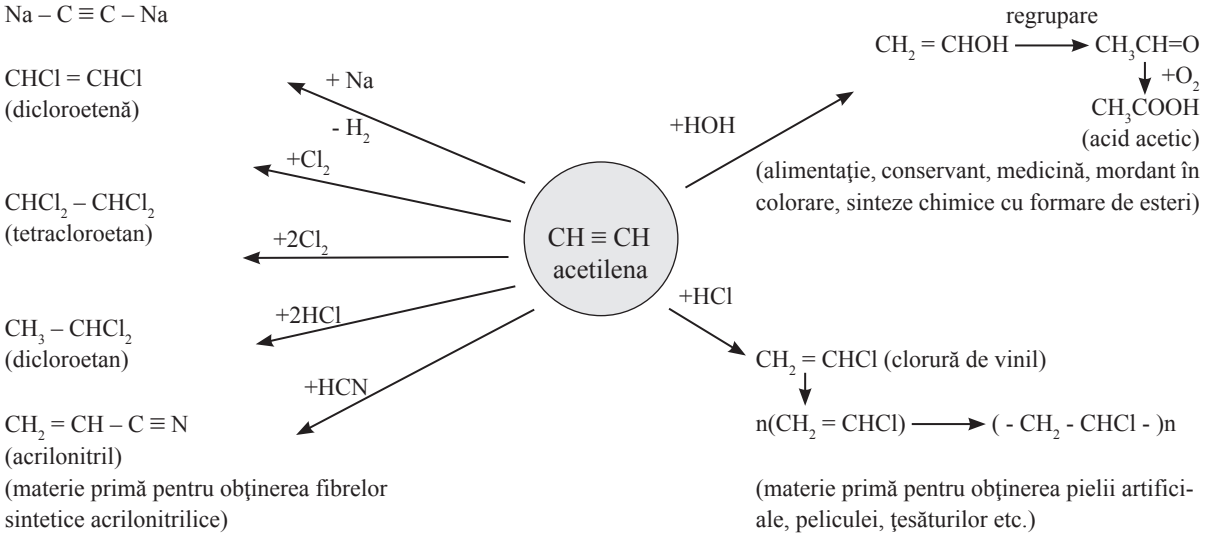
Elevii cu nr. 4:



Elevii cu nr. 5



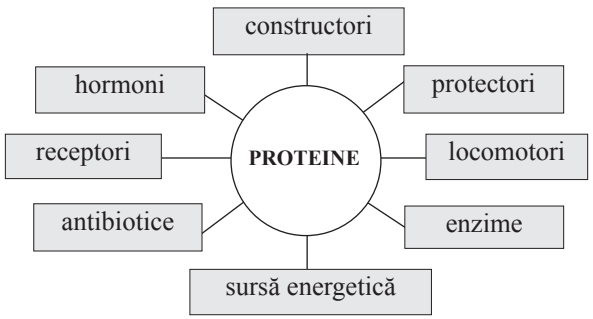
Astfel, schemele date trebuie completate în felul următor:



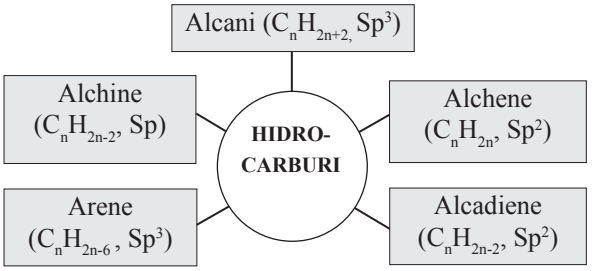
Una din tehnicile de dezvoltare a gândirii critice este ***Clustering*** (sau *Ciorchinele*). Utilizând această tehnică la fiecare lecţie, elevii sistematizează grafic informaţiile recepţionate – de exemplu, la subiectul ce ţine de funcţiile biologice ale proteinelor, chimizarea metanului, legătura genetică dintre hidrocarburi, tipuri de reacţii chimice (vezi Figura 2).

Figura 2. *Aplicarea tehnicii* Clustering

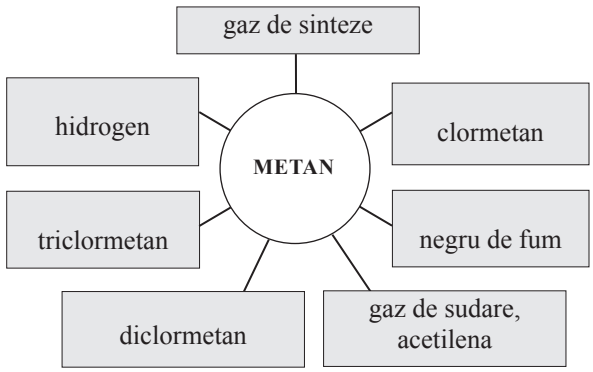
Ciorchinele *Funcţiile biologice ale proteinelor şi grăsimilor*



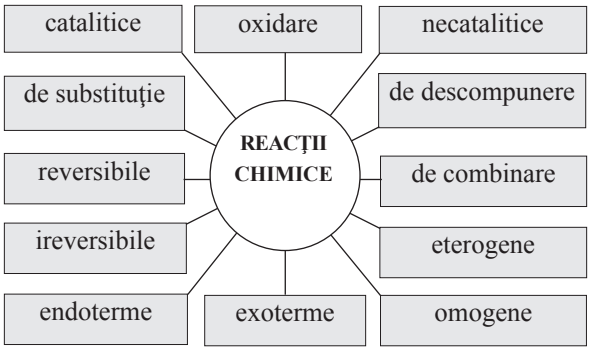
Ciorchinele *Legătura genetică dintre hidrocarburi*



Ciorchinele *Chimizarea metanului*



Ciorchinele *Tipuri de reacţii chimice*



Tehnica ***Philips 6/6*** se aplică în cazul în care o problemă trebuie analizată din mai multe puncte de vedere şi are mai multe soluţii posibile. Se formează echipe a câte 6 persoane, care dezbat timp de 6 minute o problemă studiată. Tehnica le oferă elevilor posibilitatea de a participa la dezbateri, la identificarea soluţiilor, la alegerea celei mai potrivite strategii de lucru [2, p. 152]. Avantajele acesteia: facilitarea comunicării, generarea unui număr mare de idei într-un timp scurt, prin intensificarea demersului creativ şi prin stimularea imaginaţiei tuturor participanţilor [13, p. 57]. Ea poate fi utilizată la evaluarea subiectelor studiate, precum şi la generalizarea cunoştinţelor la un capitol dat. Astfel, la subiectul *Proprietăţile chimice ale metalelor,* în clasa a IX-a, tehnica *Philips 6/6* contribuie la consolidarea celor predate (şi învăţate) la lecţia precedentă şi, totodată, serveşte la evaluarea cunoştinţelor. Se propun sarcinile pentru fiecare echipă, fie proiectate pe ecran, fie înscrise în prealabil pe poster de către profesor. Fiecare echipă numeşte câte un moderator şi un secretar. Se oferă câteva minute pentru a analiza cele scrise – eventual, corectând posibilele erori. Apoi moderatorul trece la tablă, prezentând şi argumentând răspunsurile echipei sale. În acest timp are loc discuţia colectivă cu întreaga clasă. Propunem 2 exemple de sarcini:

Posterul I: 1) Interacţiunea cu O_2 a metalelor de la Li la Mg (în aer, la ardere); 2) Interacţiunea cu H_2O a metalelor de la Li la Mg; 3) Interacţiunea cu acizi neoxigenaţi, H_2SO_4 diluat şi concentrat; 4) Interacţiunea cu HNO_3 diluat şi concentrat; 5) Interacţiunea cu nemetale; 6) Substituirea din soluţii de săruri a metalelor mai puţin active de către cele mai active.

Posterul II: 1) Interacţiunea metalelor amfotere cu baze alcaline pe exemplul Zn; 2) Interacţiunea metalelor amfotere cu baze, pe exemplul Al; 2) Explicaţi de ce Fe, Al, Cr, Co, Ni nu interacţionează cu HNO_3 concentrat. La fel, de ce Fe, Al nu interacţionează cu H_2SO_4 concentrat; 3) Argumentaţi de ce metalele alcaline sunt cei mai puternici reducători dintre toate metalele; 4) Explicaţi de ce metalele din blocul **d** posedă valenţe variabile; 5) Argumentaţi ce factori determină proprietăţile chimice specifice ale fiecărui metal.

Studiul de caz presupune transpunerea experienţei de învăţare într-o situaţie reală de viaţă sau într-un exemplu semnificativ. În cadrul acestuia se urmăreşte identificarea cauzelor ce au determinat declanşarea unui fenomen, evoluţia sa în comparaţie cu fapte şi evenimente similare. Se parcurg mai multe etape: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanşarea situaţiei, precizarea obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluţii, discutarea consecinţelor soluţiilor găsite, stabilirea concluziilor generale şi aplicarea alternativelor găsite în viaţa reală [13, p. 52]. Prezentăm câteva sarcini cu caracter interdisciplinar, cu scop de educaţie ecologică:

1. Dacă ai fi primar în localitatea ta, ce ai face pentru a utiliza sursele de energie alternativă, pentru a recicla deşeurile menajere şi a găsi soluţii menite să diminueze impactul negativ al activităţilor umane asupra calităţii aerului inspirat, a apei potabile, a calităţii produselor agricole?
2. Dacă ai deveni ministrul Mediului din Republica Moldova, ce măsuri ai propune Parlamentului spre discuţie, cu scopul de a reduce impactul negativ al gazelor de eşapament asupra sănătăţii omului?

Elevii au propus următoarele soluţii:

1. Încurajarea familiilor care locuiesc în vecinătate să-şi folosească automobilele pe rând, pentru a micşora cantitatea de gaze de eşapament eliberate în atmosferă.
2. Elaborarea unor legi care să reglementeze înlocuirea maşinilor cu o vechime mai mare de 7 ani, prevăzându-se şi o recompensă bănească pentru maşina veche predată statului.
3. Sancţionarea mai severă a şoferilor, ale căror automobile au toba de eşapament într-o stare proastă.
4. Construirea unor drumuri calitative în afara localităţilor, crearea unor zone verzi de protecţie, pentru a evita intoxicarea cu gaze nocive.
5. Stimularea cercetărilor chimiştilor şi constructorilor în direcţia proiectării unor tobe de eşapament capabile să neutralizeze imediat aceste gaze, înainte ca ele să fie dispersate în atmosferă.

Alte exemple de studii de caz: analiza marcajelor pe produsele alimentare, cosmetice, formularea concluziilor; transformările reciproce ale carbonaţilor şi hidrocarbonaţilor în natură şi viaţa cotidiană.

O metodă activ-participativă eficientă, valorificată în cadrul orelor de chimie, este ***Jocul de rol***. Elevilor li se propune să studieze proprietăţile specifice ale unui element chimic, să elaboreze o scurtă biografie a acestuia sau să înveţe o poezie ce ar caracteriza elementul dat. Evident, profesorul alcătuieşte un scenariu, dirijează, concretizează scopul fiecărui rol, trasează o strânsă legătură între roluri. Jocul are un scop unitar-general pentru întreaga clasă. De exemplu, elevul ce va juca rolul de K, Na, Li, Ca, Ba va formula o astfel de caracterizare: 1) Sunt un metal alcalin ori alcalino-pământos foarte moale, cu o densitate mică. 2) Fac parte din metalele din blocul S, având 1 electron (din subgrupa principală a grupei I) sau 2 electroni (subgrupa principală a grupei II) situaţi pe orbitali exteriori de tip S. 3) Cedez uşor aceşti electroni, formând ioni cu configuraţia stabilă a gazelor inerte. Din această cauză nu pot exista în stare nativă ca metal, pe când ionul este larg răspândit. 4) Reacţionez uşor cu O_2 din aer la temperatura camerei. De aceea, sunt păstrat sub un

strat de gaz lampant. 5) La ardere, formez un amestec de oxizi şi peroxizi. 6) Cu apa reacţionez în condiţii obişnuite, formând bază şi $H_2\uparrow$. 7) Interacţionez cu nemetale, formând săruri. Cu acizii neoxigenaţi, H_2SO_4 diluat se degajă $H_2\uparrow$.

Jocurile didactice *Cine rezolvă mai repede*, *Câştigă acela care cunoaşte*, *Dictarea* pot fi organizate în diverse moduri. Clasa se împarte în 4-6 echipe. Fiecare echipă primeşte un set de 10-12 întrebări de complexitate similară. Drept exemplu, propunem un set de întrebări pentru jocul *Cine rezolvă mai repede*, care ar fixa cunoştinţele la capitolul *Hidrocarburi*, clasa a XI-a:

Subgrupa I: 1) Exemplifică o reacţie de cracare. 2) Scrie ecuaţia de descompunere a metanului la temperatura de 1000°C. 3) Scrie ecuaţia unei reacţii de oxidare parţială a metanului în prezenţa oxizilor de azot. 4) Obţine butan din etan cu ajutorul reacţiei Wurts. 5) Scrie formula de structură a compusului 2, 3-dimetil-2-butenă. 6) Scrie formulele produselor ce se obţin în urma reacţiilor: a) 2-butină + 2HCl; b) 3 metil-1-butină + H_2O; c) $3C_2H_2$; d) $nCH_2 = CHCl$; 7) Scrie 2 omologi şi 2 izomeri ai 2-hexenei; 8) Se prezintă legătura genetică. Completează schema în formă generală: Alcani → Alchene → Alchine. 9) Indică denumirea hidrocarburilor cu formula C_nH_{2n-2} şi care conţin carbon hibridizat sp. 10) Numeşte hidrocarburile cu distanţa dintre carbon 0,154nm, iar unghiul dintre legături – 109°28'.

Subgrupa II: 1) Scrie ecuaţia reacţiei de nitrare la benzen. 2) Scrie ecuaţia de hidrogenare a ciclopentanului. 3) Scrie ecuaţia reacţiei de clorurare la benzen sub acţiunea radiaţiei ultraviolete. 4) Scrie ecuaţia reacţiei de obţinere a clorurii de vinil din acetilenă. 5) Scrie 2 omologi şi 2 izomeri ai hexanului. 6) Scrie formula de structură a substanţelor: a) 3,3-dimetil-1-hexină; b) 2 metil-2-heptină; c) Nitrobenzen; d) 1,3-pentadienă. 7) Scrie formula generală a hidrocarburilor care conţin atomi de carbon hibridizaţi sp^3, distanţa dintre care este 0,154 nm. 8) Exemplifică o reacţie de cracare termică. 9) Numeşte produsele de piroliză a cărbunelui. 10) Exemplifică utilizarea păcurii.

După finalizarea competiţiei *Cine rezolvă mai repede*, se calculează punctajul. Se corectează greşelile, lacunele în cunoştinţe. Jocul mai poate fi organizat şi în mod individual, fiecare elev primind fişe cu întrebări şi sarcini.

Jocul didactic *Dictarea.* Se citesc, pentru toată clasa sau pe variante, diverse informaţii: exemple de săruri: nitraţi, sulfaţi, sulfiţi, fosfaţi, carbonaţi etc. sau de substanţe organice: metan, acetilenă, benzen, fenol, toluen, 1,3-butadienă, acid acetic, etanol etc. Elevii trebuie să scrie corect formulele chimice. După realizarea sarcinii, elevii sunt evaluaţi, se calculează punctajul acumulat şi se discută greşelile. Se analizează lacunele, trecând la tablă câte un elev şi demonstrând scrierea corectă şi legităţile de formare a substanţelor (după valenţă, grupe funcţionale, structură etc.). Aceste jocuri îi implică în activitate pe toţi elevii, punându-i în situaţia de a analiza, a fixa, a trage concluzii; le dezvoltă încrederea în sine, îi încurajează să ia decizii, să compare propriile rezultate cu cele ale colegilor.

Metoda ***experimentului*** constă în refacerea, în condiţii de laborator, a unor experienţe-cheie cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele. Experimentul e o provocare intenţionată a unui fenomen în condiţii determinate, în scopul observării comportamentului, al cercetării de cauzalitate, al descoperirii legităţilor care-l guvernează, al verificării unor ipoteze. Metoda include următoarele etape: punerea problemei; formularea ipotezelor; desfăşurarea experienţei; analiza şi prelucrarea rezultatelor; verificarea rezultatelor în practică. După efectuarea experienţei de laborator *Determinarea pH-lui diferitelor soluţii apoase cu ajutorul indicatorului universal şi a altor indicatori (fenolftaleină, metiloranj, turnesol)*, clasa a XII-a, elevii vor examina şi analiza experimental caracterul acido-bazic al unor substanţe utilizate în viaţa cotidiană (oţet, sodă, vin, lapte, smântână, apă carbogazoasă, sucuri, cafea etc.). Elevii vor deduce concluziile de corelaţie: consecinţele abuzului de astfel de substanţe şi apariţia diverselor afecţiuni. Iar după experienţa de laborator *Reacţiile de identificare a anionilor: Cl^-, SO_4^{2-}, PO_4^{3} şi a cationilor NH_4^+, Fe^{2+}, Fe^{3+}, Ca^{2+}, K^+, Al^{3+}* elevii vor învăţa să analizeze marcajele de pe alimente, conţinutul acestora, cu scopul de a consuma doar ceea ce este calitativ, inofensiv şi util pentru sănătatea lor.

Interviul de grup. Profesorul le prezintă elevilor grupaţi câte 3 sau 4 o problemă. De exemplu: elaborarea unui eseu după schema: oxizi acizi – agenţi de poluare – protecţia mediului. Fiecare elev înscrie ideile şi soluţiile. După 5-7 minute, este intervievat de colegii din echipă. Se formulează un răspuns comun al echipei. Această metodă poate fi utilizată cu succes la capitolul *Surse naturale de hidrocarburi şi prelucrarea lor* în clasa a XI-a. Profesorul prezintă sursele ce pot fi folosite pentru cercetarea temei, iar grupul, consultându-le, formulează întrebări la care urmează să găsească răspunsuri: I. Ce reprezintă distilarea primară a petrolului şi cum se numesc produşii obţinuţi? Care sunt intervalele de temperaturi în urma cărora se culeg fracţiunile petroliere: benzina uşoară, grea, white-spirit-ul, petrolul lampant, motorina, păcura? II. Ce reprezintă distilarea secundară şi care sunt produşii căpătaţi în urma acesteia? III. Ce reprezintă cracarea şi produşii ce se capătă în rezultatul acesteia? IV. Ce reprezintă reformarea catalitică (aromatizare) şi care sunt condiţiile de efectuare? Ce fel de produse sunt supuse acestui procedeu? V. Indicaţi produşii supuşi izomerizării, dehidrogenării, alchilării. VI. Piroliza cărbunelui. Mecanismul de scindare şi formare a legăturilor chimice; substanţele ce iau naştere în urma acestui proces.

Elevii se organizează în echipe şi elaborează un plan de cercetare. Membrii fiecărei echipe îşi comunică rezultatele investigaţiilor individuale. Prezentările trebuie să-i implice pe toţi membrii, să cuprindă scheme de reper, reprezentări grafice etc. În final, echipele prezintă concluziile.

O tehnică derivată din teoria ***inteligenţelor multiple*** solicită abilităţile fiecărui elev în parte şi îi pune în valoare personalitatea în cadrul echipei. La tema *Proprietăţile fizice, chimice ale fosforului*, clasa a IX-a, se formează echipe cu numele: *Scriitori*, *Poeţi*, *Avocaţi*, *Pictori*, *Matematicieni*, *Chimişti*.

- *Scriitorii* au sarcina de a elabora paşaportul fosforului, pentru a demonstra unde are loc extragerea lui, caracteristicile celor 4 forme alotropice: alb, roşu, violet, negru: *Fosforul alb este o substanţă moale, insolubilă în apă, se aprinde la 40°C, la întuneric luminează, e toxic. Fosforul roşu nu se dizolvă în apă, nu este toxic, se aprinde la 200°C, la încălzire puternică în lipsă de oxigen se transformă în cel alb. Prezenţa a 5 electroni pe nivelul energetic exterior explică proprietăţile de nemetal ale fosforului în compuşii cu elemente mai electronegative. El posedă gradele de oxidare +3 şi +5, iar în compusul cu hidrogenul şi cu metalele numărul de oxidare este -3.*
- *Poeţii* îşi vor utiliza imaginaţia, alcătuind poezii şi ghicitori despre fosfor.
- *Chimiştilor* li se propune să scrie ecuaţiile reacţiilor care corespund următoarelor transformări:
  I. $P \rightarrow P_2O_5 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ca_3(PO_4)_2 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ag_3PO_4$;
  II. $Ca_3(PO_4)_2 \rightarrow P \rightarrow P_2O_5 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ca(H_2PO_4)_2$;
  III. $Mg_3P_2 \rightarrow PH_3 \rightarrow P_2O_5 \rightarrow CaHPO_4$.
- *Matematicienii* vor rezolva probleme de tipul:
  1) Să se calculeze masa fosforului obţinut din 1 kg de fosforite ce conţine 90% $Ca_3(PO_4)_2$.
  2) Ce cantitate de substanţă Zn va interacţiona cu 600g soluţie de H_3PO_4 cu partea de masă de 60%? Calculaţi masa sării şi volumul gazului (c.n.) ce rezultă din reacţie.
- *Avocaţii* vor aduce probe de apărare în favoarea compuşilor fosforului în faţa acuzatorilor, care îl consideră ucigător (fiind un element care se conţine în pesticide, erbicide, fungicide, îngrăşăminte minerale, parabenii din cosmetică etc.).
- *Pictorii* vor desena obiecte din fosfor, tabele ce prezintă domeniile de utilizare a compuşilor fosforului, modelul moleculelor de fosfor.

Fiecare echipă va prezenta întregii clase produsul muncii sale.

CONCLUZII

Analizând caracteristicile şi aspectele aplicative ale metodelor şi tehnicilor didactice activ-participative prezentate, concluzionăm următoarele:

1. Utilizarea acestor instrumente didactice în procesul instructiv-educativ accelerează însuşirea cunoştinţelor, formarea abilităţilor şi a deprinderilor, contribuind la dezvoltarea tuturor proceselor psihice.
2. Metodele activ-participative au o eficienţă sporită, datorită faptului că antrenează elevul în procesul de predare-învăţare, transformându-l într-un participant activ al propriei sale formări, cadrului didactic revenindu-i sarcina de coordonator şi îndrumător al activităţii de învăţare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaz N., Dandara O., Cartaleanu T. Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare-învăţare-evaluare. Chişinău, 2001.
2. Botgros I., Franţuzan L., Zota L. Aspecte metodologice ale formării competenţei şcolare la lecţiile de chimie. În: *Didactica Pro*…, nr. 2 (66), 2011, pp. 25-31.
3. Breben S., Gongea E. Metode interactive de grup. Craiova: Arves, 2002.
4. Cerghit I. Metode de învăţământ. Iaşi: Polirom, 2006.
5. Cerghit I., Neacşu I., Negreţ-Dobridor I., Pânişoară O. Prelegeri pedagogice. Iaşi: Polirom, 2001.
6. Curriculum modernizat la chimie, treapta liceală. Chişinău: Ştiinţa, 2010.
7. Didactica Pro... , nr. 1 (65), 2011, pp. 45-51; nr. 4 (68), 2011, pp. 33-56.
8. Dragalina G., Druţă V., Cupcinenco V. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învăţământul liceal. Chişinău: Ştiinţa, 2007.
9. Mihailov E., Velişco N., Cherdivară M. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală la chimie. Chişinău: Cartier, 2010.
10. Melentiev E., Roman M. Să învăţăm logic chimia prin exerciţii, probleme. Chişinău: Lumina, 2006.
11. Patraşcu D., Spinei L., Braileanu T. Manual formarea profesorilor. Chişinău: Tipografia Centrală. 108 p.
12. Petty G. Profesorul azi. Metode moderne de predare. Atelier didactic. Bucureşti, 2007.13.
13. Vâtu S. I. Metode şi tehnici interactive de grup. Eurostampa, 2007.
14. http://www.tribunainvatamantului.ro/metode-de-invatare-centrate-pe-elev-utilizate-in-cadrul-orelor-de-istorie/
15. http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/expl/expl_sub3.html.

Formarea valorilor morale la elevi prin intermediul literaturii artistice în cadrul lecţiilor de istorie



Igor **BUCĂTARU**
gr. did. I, Centrul de Excelenţă în Energetică şi Electronică din Chişinău

Rezumat: *Edificarea unei societăţi democratice presupune, printre altele, şi cultivarea valorilor morale: corectitudine, sentimentul datoriei, onestitate, demnitate naţională, responsabilitate, stimă reciprocă, toleranţă etc. Sistemului de învăţământ îi revine misiunea de a forma valorile morale la elevi în procesul predării/învăţării disciplinelor şcolare. Un rol important în acest demers îi revine disciplinei* Istoria*. Valorile morale pot fi formate atât prin intermediul conţinuturilor din manuale, cât şi prin utilizarea literaturii artistice cu subiecte inspirate din istorie. Articolul prezintă un model de utilizare a literaturii artistice pentru formarea valorilor morale la elevi.*

Cuvinte-cheie: *educaţie, morală, valori, corectitudine, demnitate naţională, toleranţă, calităţi, elevi, manual de istorie, literatură artistică.*

Abstract: *Building a democratic society involves, among other things, the cultivation of moral values based on fairness, a sense of duty, honesty, national dignity, responsibility, mutual respect, and tolerance. The educational system is expected to instill moral values in pupils while teaching school disciplines. History has an important role in this process due to its implications for daily life. Moral values can be cultivated through the study of textbook contents as well as the reading of historical fiction. The article provides a model for the use of historical fiction in the cultivation of moral values in pupils.*

Keywords: *Education, morality, values, correctness, national dignity, tolerance, qualities, pupils, history textbooks, fiction.*

„Omul este rodul educaţiei pe care o primeşte”
(Helvetius)

La început de mileniu III, societatea noastră, în paralel cu aspiraţia de a deveni una democratică, liberă, continuă să se confrunte cu un şir de provocări, dar şi cu fenomene negative, cum ar fi degradarea socială, politică, culturală, comportamentală.

Ignorarea valorilor naţionale timp îndelungat, ”importul” unor valori străine, improprii poporului nostru, promovarea de nonvalori şi-au lăsat adânc amprenta asupra demnităţii naţionale, umane, personale, asupra încrederii în sine, a devotamentului faţă de neam şi ţară.



Vera **BUCĂTARU**
gr. did. sup., Liceul Teoretic *Mihai Viteazul* din Chişinău

În aceste circumstanţe, educaţia morală se edifică drept un factor persistent în înlăturarea crizei prin care trece societatea noastră, majoritatea pedagogilor acordându-i acestei dimensiuni un rol important, poate chiar decisiv, în formarea personalităţii. Or, nivelul de dezvoltare şi manifestare a personalităţii este influenţat şi de atitudinile dominante în societatea în care trăieşte subiectul educat. Atitudinile faţă de viaţă, interiorizate de la o vârstă fragedă, conturează sfera motivaţională a personalităţii. Cu cât omul îşi lărgeşte câmpul de cunoaştere, cu cât dobândeşte mai multe cunoştinţe, cu cât îşi dezvoltă mai mult capacităţile şi competenţele, cu atât mai acută devine pentru el problema formării valorilor morale, ca sistem de reper în acţiunile pe care le întreprinde.

Tipul, natura şi dinamica atitudinilor sunt determinate de specificul şi evoluţia vieţii sociale. Toate tipurile de atitudini se încheagă într-un sistem complex, flexibil şi deschis. În temeiul cercetărilor pedagogice şi psihologice, este cunoscut faptul că gradul de maturizare a personalităţii este dictat de nivelul de dezvoltare a atitudinilor ei dominante şi fundamentale. Or, fiecărei vârste îi este caracteristică o anumită activitate dominantă, care, la rândul ei, contribuie la consolidarea calităţilor şi valorilor morale.

Formarea valorilor morale începe de la vârsta preşcolară, atunci când copilul descoperă şi analizează din ce în ce mai mult lumea exterioară; când se pune temelia atitudinii faţă de bine şi rău, a sentimentului datoriei şi responsabilităţii, a imaginii de sine, prin intermediul activităţii independente de explorare. Ulterior, la etapa şcolarităţii, cultivarea valorilor morale se găseşte în strânsă legătură cu activitatea de bază – învăţarea. Principalele valori care se cristalizează acum sunt: prietenia, colaborarea, responsabilitatea, încrederea, stima, respectul faţă de cei din jur, renegarea răului social etc.

Adolescenţa este perioada de afirmare morală, intelectuală şi socială. Principalele calităţi care trebuie cultivate la adolescenţi sunt: corectitudinea, sentimentul datoriei, previziunea şi capacitatea de a depăşi obstacolele, conformarea propriilor dorinţe la dreptul moral de a le satisface, onestitatea, demnitatea naţională, aversiunea faţă de rău, bunăvoinţa, atenţia, exigenţa faţă de sine, aspiraţia către autoperfecţionare, principialitatea, curajul, independenţa. Însuşirea normelor şi valorilor morale, aplicarea lor în viaţa cotidiană reprezintă baza culturii morale şi umaniste. Valorile moral-umaniste se personifică şi devin o însuşire a personalităţii, atunci când ele sunt percepute corect, interiorizate şi se manifestă în acţiuni şi fapte.

Cultura morală include normele morale general-umane, acţiunile morale, deprinderile morale, tradiţiile şi obiceiurile de comportament moral, sentimentele, opiniile, convingerile şi idealurile morale.

Sistemului de învăţământ îi revine funcţia de a inculca valorile morale la elevi în procesul predării-învăţării disciplinelor şcolare, or, aceasta constituie un obiectiv-cadru de bază. Literatura, artele istorice acordă prioritate formării ”scheletului moral” al elevilor. Istoria ocupă un loc important în acest proces, acest privilegiu datorându-se multiplelor valenţe educative, ponderii mari a orelor de istorie, omniprezenţei istoriei în viaţa cotidiană şi finalităţilor pe care le urmăreşte educaţia istorică: participarea activă şi conştientă la promovarea valorilor general-umane şi naţionale; dezvoltarea sentimentului de mândrie faţă de cultura propriului popor şi de respect faţă de celelalte civilizaţii şi culturi; creşterea autonomiei personale în gândire şi acţiune, a adeziunii faţă de adevăr, a toleranţei şi înţelegerii diferitelor puncte de vedere etc.

Fragmentele din operele literare, citite şi analizate la orele de istorie, au un efect puternic asupra registrului emoţional şi comportamental al elevilor. De un real folos în demersul de formare a valorilor morale sunt operele clasicilor români Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, Mihail Kogâlniceanu etc. – remarcabili în activitatea lor de poeţi, dramaturgi, publicişti.

Sentimentul patriotic, poziţia civică, responsabilitatea faţă de destinul poporului pot fi formate la studierea temei *Consolidarea Ţărilor Române în timpul domniilor lui Mircea cel Bătrân şi Alexandru cel Bun* (clasa a X-a), prin utilizarea fragmentului din *Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu cu referire la bătălia de la Rovine împotriva Imperiului Otoman din anul 1394. La etapa de *Reflecţie*, elevilor li se propune să lectureze următorul fragment:

„Iată vine-un sol de pace c-o năframă-n vârf de băţ.
Baiazid, privind la dânsul, îl întreabă cu dispreţ:
– Ce vrei tu?
– Noi? Bună pace! Şi de n-o fi cu bănat,
Domnul nostru-ar vrea să vază pe măritul împărat.
La un semn deschisă-i calea şi s-apropie de cort
Un bătrân atât de simplu, după vorbă, după port.
– Tu eşti Mircea?
– Da-mpărate!
– Am venit să mi te-nchini,
De nu, schimb a ta coroană într-o ramură de spini.
– Orice gând ai, împărate, şi oricum vei fi sosit,
Cât suntem încă pe pace, eu îţi zic: Bine-ai venit!
Despre partea închinării însă, Doamne, să ne ierţi;
Dar acu vei vrea cu oaste şi război ca să ne certi,
Ori vei vrea să faci întoarsă de pe-acuma a ta cale,
Să ne dai un semn şi nouă de mila Măriei tale...
De-o fi una, de-o fi alta... Ce e scris şi pentru noi,
Ca întreg Aliotmanul să se-mpiedice de-un ciot?
O, tu nici visezi, bătrâne, câţi în cale mi s-au pus!
Toată floarea cea vestită a întregului Apus,
Bucuroşi le-om duce toate, de e pace, de-i război.”

(*Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu)

După lecturarea fragmentului, elevii vor avea de realizat 2-3 sarcini. De exemplu:

1. Formulaţi o trăsătură a politicii externe a Ţării Româneşti în timpul domniei lui Mircea cel Bătrân. Argumentaţi răspunsul cu trimitere la sursă şi cunoştinţele obţinute la lecţie.
2. Demonstraţi rolul lui Mircea cel Bătrân în lupta antiotomană; argumentaţi răspunsul cu trimitere la sursă şi cunoştinţele obţinute la lecţie.
3. Elaboraţi portretul moral al lui Mircea cel Bătrân; argumentaţi 1-2 calităţi atribuite.

Aceleaşi valori pot fi cultivate tinerei generaţii prin prisma analizei comportamentului înaintaşilor noştri – Ştefan cel Mare şi Sfânt şi Vlad Ţepeş, personalităţi evocate în opera lui Mihai Eminescu, în lucrările cu caracter istoric ale lui Nicolae Dabija. Astfel, în cadrul lecţiei de sinteză *Dimensiunile personalităţii lui Ştefan cel Mare,* putem utiliza cu succes un fragment din Testamentul lui Ştefan cel Mare de Nicolae Dabija (*Domnia lui Ştefan cel Mare*), prin care

domnitorul ne oferă o lecţie de dragoste de ţară, neam, credinţă, devotament şi demnitate.

Ordinea, disciplina, dreptatea, precum şi patriotismul, care până în prezent rămân a fi valori-cheie pentru fiecare popor, neam, naţiune, stat, le cultivăm elevilor în cadrul lecţiei *Ţările Române în lupta antiotomană la mijlocul secolului al XV-lea.* Un loc aparte îi revine personalităţii lui Vlad Ţepeş, domnitor care s-a manifestat în calitate de mare patriot, apărător al ordinii, valori evocate în cronicile slavo-române din sec. XV-XVI, precum şi de Mihai Eminescu în *Scrisoarea a III-a*.

„...Şi aşa de mult ura răul în ţara lui, încât dacă cineva făcea un rău, furt sau vreo minciună, sau nedreptate, nici unul dintre aceştia nu rămânea viu. Fie că era boier mare, sau preot, sau călugăr, sau om de rând, chiar dacă cineva avea mare bogăţie nu se răscumpăra de la moarte."

(*Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI*)

„Cum nu vii tu, Ţepeş doamne, ca punând mâna pe ei,
Să-i împarţi în două cete: în smintiţi şi în mişei,
Şi în două temniţi large cu de-a sila să-i aduni,
Să dai foc la puşcărie şi la casa de nebuni!"

(*Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu)

În baza acestor surse literare, elevilor li se propun următoarele sarcini:

1. Identificaţi atitudinea lui Vlad Ţepeş faţă de încălcarea normelor morale.
2. Ce principiu democratic aplica Vlad Ţepeş în asigurarea ordinii publice şi a disciplinei în ţară?
3. Cum credeţi, astăzi avem nevoie de aşa conducători de stat? Argumentaţi-vă opinia.

Devotamentul faţă de valorile spirituale, tradiţionale se regăseşte în poezia *Constantin Brâncoveanu* de Vasile Alecsandri, care poate fi utilizată la studierea temei *Situaţia politică a Ţărilor Române la mijlocul sec. XVII – începutul sec. XVIII*, pentru conturarea personalităţii Constantin Brâncoveanu, descrierea portretului moral al domnitorului, identificarea atitudinii acestuia faţă ţară şi religie, de asemenea pentru determinarea rolului religiei în Ţările Române. Spre exemplu, un fragment din poezie ar fi:

„Constantine Brâncovene!
Nu-mi grăi vorbe viclene.
De ţi-e milă de copii
Şi de vrei ca să mai fii,
Lasă legea creştinească
Şi te dă-n legea turcească."
„Facă Dumnezeu ce-a vrea!
Chiar pe toţi de ne-ţi tăia,
Nu mă las de legea mea!"

(*Constantin Brâncoveanu* de Vasile Alecsandri)

Valorificând cunoştinţele dobândite la lecţie şi sursa literară propusă, elevii realizează următoarele sarcini:

1. Care era statutul religiei creştine în Evul Mediu? Argumentaţi răspunsul cu referire la sursă şi cunoştinţele obţinute anterior.
2. Determinaţi legătura dintre religia creştină şi apărarea ţării.

Pentru fapta eroică, devotamentul faţă de ţară şi faţă de religia creştină, Constantin Brâncoveanu şi cei patru fii ai săi în anul 1992 au fost canonizaţi de biserica creştină ortodoxă română, fiind trecuţi în rândul sfinţilor, la fel ca şi Ştefan cel Mare.

În concluzie: Formarea atitudinilor morale, promovarea valorilor naţionale şi a celor general-umane în rândul elevilor se înscriu într-un demers necesar edificării dimensiunii morale a elevilor, precum şi formării conştiinţei naţionale. Literatura artistică, valorificată la lecţiile de istorie, serveşte drept catalizator al acestor procese, deoarece operele literare sunt o bună sursă de conţinut; modalităţile de prezentare artistică a faptelor pun accentul pe laturile atitudinală şi comportamentală, sporind interesul elevilor faţă de evenimentul istoric relatat; operele literare aduc în prim plan aspectele ce ţin de problemele vieţii şi prezintă personalităţile istorice în lumina unor modele comportamentale uşor şi demn de urmat.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Chiş V. Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competenţe. Cluj-Napoca: Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005.
2. Curriculum Naţional. Istoria. Curriculum pentru învăţământ liceal, clasele a X-a – a XII-a. Chişinău, 2010.
3. Dabija N. Domnia lui Ştefan cel Mare. Chişinău: Universitas, 1991.
4. Eminescu M. Poezii. Chişinău: Litera, 1996.
5. Psihologia vârstelor şi pedagogică. Chişinău: Lumina, 1992.

Practici manageriale pentru calitate în educaţie

Pe parcursul lunilor aprilie (22-24 aprilie) şi mai (28 mai) la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul-training *Practici manageriale pentru calitate în educaţie*, desfăşurat în cadrul componentei *Dezvoltare organizaţională* a proiectului *Consolidarea Sistemului de Educaţie Profesională Tehnică în Republica Moldova* (CONSEPT). La activitatea de formare au participat directori, directori adjuncţi, şefi de secţie din instituţiile beneficiare ale proiectului, care au analizat şi abordat multiaspectual eficienţa şi calitatea realizării funcţiilor manageriale. Au fost studiate teorii, instrumente, mecanisme şi proceduri de realizare a planificării, organizării, antrenării, coordonării, monitorizării şi evaluării în instituţia de învăţământ.

Metodologia activităţii de formare a fost construită în baza unor strategii de învăţare care presupun posibilităţi de prezentare a experienţei, de argumentare a poziţiei/opiniei profesionale cu privire la diverse aspecte ale practicii manageriale, de identificare a factorilor ce determină succesul sau insuccesul, de analiză a problemelor reale cu care se confruntă managerii. Abordarea dată a permis evidenţierea aplicabilităţii aspectelor teoretice studiate. Formatorii au reuşit să asigure echilibrul între informaţiile prezentate şi analiza acestor informaţii, ceea ce a contribuit la înţelegerea profundă a aspectelor discutate, a provocat reflecţia participanţilor asupra activităţii proprii şi a modalităţilor de valorificare a acestora, pentru îmbunătăţirea procesului managerial şi pentru eficientizarea activităţii conducătorului de instituţie. Cu certitudine, fiecare manager a înregistrat succese în activitatea sa. Cu regret, deseori, aceste succesele cu greu pot fi repetate sau preluate de alte instituţii. Pentru o dezvoltare continuă şi calitate în educaţie, este importantă identificarea şi instituţionalizarea instrumentelor, mecanismelor şi procedurilor ce asigură succesul în realizarea funcţiilor manageriale.

Seminarul s-a încheiat cu o activitate de follow-up, în cadrul căreia participanţii, după o analiză minuţioasă a propriei experienţe manageriale, au prezentat practici de succes, care să poată fi ajustate şi aplicate de colegi în alte condiţii şi în alte instituţii. Fiecare dintre practicile aduse în atenţia participanţilor merită să fie descrisă într-un articol separat, acum însă doar le vom enumera:

1. Utilizarea site-ului şcolii drept mecanism de eficientizare a comunicării cu mediul intern şi extern (Vitalie Belîi, director, Şcoala Profesională nr. 2, Chişinău);
2. Procesul de planificare şi implementare a sistemului de ghidare în carieră (Mariana Scutaru, director, Şcoala Profesională Floreşti);
3. Dezvoltarea culturii organizaţionale (Svetlana Zubco, director, Şcoala Profesională nr. 5, Chişinău);
4. Stabilirea criteriilor de acordare a suporturilor, premiilor (Gheorghe Vodă, director, Şcoala Profesională nr. 2, Cahul);
5. Antrenarea angajaţilor în procesul de planificare la nivel strategic şi operaţional (Alexandru Ciobanu, Şcoala Profesională nr. 7, Chişinău);



6. Delegarea sarcinilor conform competenţelor angajaţilor (Vasile Dobrogeanu, director, Şcoala Profesională nr. 4, Bălţi);
7. Implicarea cadrelor didactice în procesul de elaborare a Planului de dezvoltare strategică a instituţiei (Lucia Caraiman, director, Şcoala Profesională nr. 5, Bălţi);
8. Valorificarea şi dezvoltarea parteneriatelor cu agenţi economici în procesul de ghidare în carieră a elevilor (Aurelia Gorencu, director adjunct, Şcoala Profesională Ungheni);
9. Dezvoltarea, în baza TIC, a unui sistem care să asigure acces imediat la diferite tipuri de date, necesare pentru monitorizarea şi evaluarea activităţii instituţiei (Grigore Gaitur, director, Colegiul de Industrie Uşoară, Bălţi);
10. Organizarea activităţii Comisiei de Asigurare a Calităţii (Ala Pascal, director adjunct, Şcoala Profesională nr. 1, Cahul);
11. Dezvoltarea sistemului de motivare şi implicare a angajaţilor instituţiei (Zinaida Sajin, director, Şcoala Profesională Bubuieci);
12. Aplicarea metodei proiectului pentru dezvoltarea infrastructurii – îmbunătăţirea condiţiilor în cămin (Natalia Ciobanu, director adjunct, Şcoala Profesională nr. 1 mun. Bălţi)
13. Realizarea funcţiilor manageriale în procesul de acreditare a instituţiei (Silvia Proţiuc, director CESPA, Bălţi)
14. Monitorizarea participativă a procesului de implementare a Planului de dezvoltare a instituţiei (Alexandra Raeţchi, director, CEIU, Chişinău)

Prezentările, construite conform algoritmului *descrierea problemei – strategii de soluţionare – factorii determinanţi ai succesului – sugestii pentru aplicare în alte contexte*, au contribuit la identificarea unor instrumente manageriale concrete, care pot fi aplicate şi în alte instituţii. Astfel, participanţii au descoperit şi au analizat traseul obţinerii succesului în activitatea managerială, apreciind experienţa oferită de acest seminar ca fiind una valoroasă.

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA este organizaţie-partener a Asociaţiei Obşteşti *Educaţie pentru Dezvoltare* în implementarea proiectului *Consolidarea Sistemului de Educaţie Profesională Tehnică în Republica Moldova*/CONSEPT (faza IV), finanţat de Fundaţia *Liechtenstein Development Service* (LED).

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

This project is funded by the European Union

WITH FUNDING FROM AUSTRIAN DEVELOPMENT COOPERATION

PROIECTUL UNIUNII EUROPENE: DEZVOLTAREA ZONELOR RURALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA (DevRAM)

Partea I: Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia

Un spaţiu de (re)întâlnire – o vizită de studiu privind dezvoltarea învăţământului agricol

În perioada 15-19 mai curent, un grup alcătuit din cadre manageriale şi didactice din 7 instituţii de învăţământ profesional tehnic cu profil agricol (CEHTA – Centrul de Excelenţă în Horticultură şi Tehnologii Agricole din Ţaul, CESPA – Centrul de Excelenţă în Servicii şi Prelucrarea Alimentelor din Bălţi, Colegiul Tehnic Agricol din Svetlâi, Colegiul Agroindustrial din Ungheni, Colegiul Agroindustrial din Râşcani, Şcoala Profesională din Bubuieci, Colegiul de Viticultură şi Vinificaţie din Chişinău), dar şi din reprezentanţi ai Ministerului Agriculturii, Dezvoltării Regionale şi Mediului, Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării, Comitetului sectorial, a efectuat o vizită de studiu în România, pentru un schimb de experienţă şi bune practici.

Evenimentul, organizat de C. E. PRO DIDACTICA, a avut, în opinia participanţilor, un traseu de invidiat (sub aspect profesional, cultural, mai puţin climatic), o agendă ambiţioasă, de preluat şi de valorificat:

- Expoziţia **AgriPlanta-RomAgroTec** – *un spaţiu de (re)întâlnire* a tehnicii de ultimă generaţie, a unor modele de succes de folosire a utilajelor agricole la zi, a unor soluţii pentru performarea domeniului etc. (https://www.agriplanta.ro/);
- **Donez o carte pentru un liceu agricol**, eveniment promovat de revista de specialitate FERMA (https://www.revista-ferma.ro/) – *un spaţiu de (re)întâlnire* în cadrul campaniei *Susţinem învăţământul preuniversitar agricol*, o acţiune de importanţă naţională axată pe cooperare şi pe dialog între partenerii publici, privaţi şi sociali întru dezvoltarea învăţământului agricol (Liceul Tehnologic *Sandu Aldea* din Călăraşi);



- **Ziua liceelor agricole** – *un spaţiu de (re)întâlnire* a 15 licee agricole din România (peste 200 de elevi şi profesori, fermieri, autorităţi, firme din domeniu, mass-media), un eveniment în premieră pentru învăţământul preuniversitar de profil, care a cuprins: prezentări ale ofertelor educaţionale, concursuri pe teme agricole, dezbateri cu firmele expozante şi fermierii asupra aspectelor practice ale educaţiei agricole;
- Conferinţa **Tinerii cu studii medii sunt cei care pot face agricultura să se mişte** – *un spaţiu de (re)întâlnire* întru sprijinirea educaţiei agricole ca pilon în dezvoltarea economică a societăţii româneşti;
- **Liceul Tehnologic nr. 1 Fundulea** – *un spaţiu de (re)întâlnire* a unor practici de succes, un model de instituţie formatoare de specialişti în domeniu, gazda atelierelor de lucru *Managementul instituţiilor educaţionale agricole* şi *Discipline tehnologice*;
- **Institutul Naţional de Cercetare-Dezvoltare Agricolă din România** – *un spaţiu de (re)întâlnire* a celor interesaţi de sesiunea *Provocările agricultorilor din Republica Moldova şi din România legate de cultura soia*;
- **Comitetul sectorial din România (CS Agricultura, Piscicultura şi Pescuit)** – *un spaţiu de (re)întâlnire* pentru dezbateri, luări de poziţie, abordări privind elaborarea standardelor ocupaţionale, mecanismele de colaborare cu piaţa muncii, strategia de implicare a sectorului privat în perfecţionarea sistemului învăţământului profesional şi a ofertei educaţionale pe acest segment etc.

Un rezultat remarcabil al acestei vizite a fost semnarea unei Convenţii de colaborare între Colegiul de Viticultură şi Vinificaţie din Chişinău şi Liceul Tehnologic nr. 1 Fundulea, care au identificat drept obiectiv dezvoltarea unui parteneriat în vederea unui schimb eficient de experienţă, prin organizarea în comun de formări, a practicii de profil etc.

Acest periplu profesional – în ultimă instanţă, ”*un spaţiu de (re)întâlnire*”, un prilej subscris unei adeziuni, ”o platformă” de socializare şi de comunicare cu o miză de bătaie lungă, permanentă, între factori de decizie, specialişti, angajaţi din învăţământul de profil – a făcut posibilă familiarizarea participanţilor cu o vecinătate în care agriculturii i se acordă importanţa cuvenită, dorită, inclusiv de noi, cu ultimele noutăţi tehnologice din ramură, cu bune practici de realizare a educaţiei agricole, dar şi cu aspiraţii spre mai BINE întru BINELE unei şcoli, societăţi, fiinţări.

În numele tuturor membrilor grupului, aducem mulţumiri, şi pe această cale, colegilor noştri de peste Prut pentru ospitalitate, bunăvoinţă, deschidere, pentru îngăduinţa de a împărtăşi – generos, necondiţionat – experienţa acumulată, pentru a fi implementată şi îmbunătăţită cu acelaşi succes şi în arealul nostru.

Vizita de studiu a fost realizată în cadrul proiectului *Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova* (*DevRAM*), Partea I. *Creşterea competitivităţii sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanţurile valorice interne şi globale, în special a sectorului culturii de soia*, implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi Asociaţia Internaţională Donau Soja (Austria), cu suportul financiar al Uniunii Europene.

Guvernul Republicii Moldova
Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării

UNFPA

Kingdom of the Netherlands

ProDidactica
CENTRU EDUCAŢIONAL

Conferinţa Naţională *Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor*

În data de 20 mai curent, la Chişinău, circa 130 de persoane, printre care factori de decizie, reprezentanţi ai direcţiilor raionale de învăţământ, directori de şcoală şi profesori, medici şi specialişti în sănătatea adolescenţilor, lucrători de tineret, elevi şi părinţi din mai multe raioane ale ţării, parteneri de dezvoltare, şi-au luat angajamentul de a susţine educaţia pentru

sănătate a tinerilor în cadrul primei Conferinţe Naţionale cu genericul *Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a tinerilor*. Evenimentul a pus în discuţie aspectele de sănătate a adolescenţilor, comportamentele de risc şi misiunea comună a şcolii şi comunităţii pentru prevenirea lor.

Conferinţa, organizată de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării (MECC) în parteneriat cu UNFPA Moldova şi Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Ambasadei Olandei în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătate a tinerilor,* s-a încheiat cu adoptarea unei Rezoluţii semnate de toţi participanţii.

Rezoluţia Conferinţei Naţionale
Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor

Recunoscând:

- importanţa dezvoltării sănătoase şi armonioase a adolescenţilor şi tinerilor pentru viitorul lor, dar şi pentru atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă 2030 ale ţării,
- dreptul adolescenţilor şi tinerilor la educaţie pentru sănătate adaptată vârstei şi nevoilor de dezvoltare ale acestora,
- menţinerea situaţiei îngrijorătoare privind starea sănătăţii adolescenţilor şi tinerilor din Republica Moldova,
- rolul major al sistemului educaţional şi al parteneriatelor dintre şcoală, familie, comunitate, tineri şi actorii-cheie din alte sectoare în scopul prevenirii comportamentelor de risc în rândul adolescenţilor şi tinerilor,
- dovezile şi experienţele de succes naţionale şi internaţionale cu privire la asigurarea dezvoltării sănătoase şi armonioase a adolescenţilor şi tinerilor prezentate în cadrul conferinţei, noi, participanţii la Conferinţa Naţională *Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor,* exprimăm convingerea că, prin eforturi comune, vom reuşi să reducem comportamentele de risc în rândul adolescenţilor şi tinerilor din Republica Moldova pentru dezvoltarea lor sănătoasă şi armonioasă.

Astfel, recomandăm:

Ministerului Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova:

1) Asigurarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor şi tinerilor, inclusiv sănătatea reproductivă, în şcoli, prin intermediul curriculumului opţional şi obligatoriu;
2) Dezvoltarea manualelor şi suporturilor didactice pentru profesori şi elevi (inclusiv în format digital), a altor materiale auxiliare moderne, prin integrarea tehnologiilor şi strategiilor pedagogice interactive, centrate pe nevoile şi preocupările elevilor;
3) Echilibrarea conţinutului teoretic cu activităţile practice la disciplina opţională *Educaţie pentru sănătate;*
4) Asigurarea instruirii cadrelor didactice în domeniul educaţiei pentru sănătate, inclusiv sănătatea reproductivă, prin instituţionalizarea unui program de formare iniţială în cadrul universităţilor pedagogice şi a unui program de formare continuă;
5) Promovarea disciplinei opţionale *Educaţie pentru sănătate,* unica cu un conţinut detaliat privind dezvoltarea şi sănătatea adolescenţilor, pentru a creşte numărul de adolescenţi abilitaţi să aibă comportamente sănătoase (la moment, doar 10% din adolescenţi studiază disciplina opţională);
6) Consolidarea cooperării între domeniile educaţie şi sănătate pentru a asigura un mediu favorabil de dezvoltare sănătoasă şi armonioasă a adolescenţilor şi tinerilor şi a facilita accesul lor la educaţie şi servicii de sănătate de calitate, bazate pe nevoile de dezvoltare ale acestora;
7) Dotarea instituţiilor de învăţământ cu infrastructură TIC modernă, pentru a facilita integrarea conţinutului digital şi a instrumentelor moderne de învăţare la disciplina *Educaţie pentru sănătate*.

Organelor locale de specialitate în domeniul învăţământului şi instituţiilor de învăţământ:

1) Promovarea în rândul elevilor, al părinţilor şi al membrilor comunităţii (inclusiv organizaţiile religioase) a importanţei studierii de către adolescenţi şi tineri a disciplinei *Educaţie pentru sănătate* în şcoală, prin prezentarea unor date statistice privind starea de sănătate şi comportamentele de risc şi oferirea de informaţii privind conţinuturile studiate la disciplinele opţionale şi obligatorii ce ţin de sănătate;
2) Promovarea disciplinei opţionale *Educaţie pentru sănătate,* prin activităţi formale şi informale, pentru a creşte numărul de elevi care studiază această disciplină, în special a numărului de adolescenţi (treapta gimnazială şi liceală), prin instrumente accesibile acestora (reţele de socializare, Centre de Tineret (CT), Centre de Sănătate prietenoase Tinerilor (CSPT), ziare şi reviste locale pentru tineri, televiziune locală, panouri informative, teatre sociale, dezbateri, informări publice la Case de Cultură pentru părinţi etc.);
3) Implicarea unor personalităţi notorii în promovarea disciplinei opţionale *Educaţie pentru sănătate;*
4) Diversificarea activităţilor de învăţare în cadrul disciplinelor de educaţie pentru sănătate, aplicând metode interactive şi moderne care prezintă interes pentru elevi;
5) Facilitarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice care predau discipline de educaţie pentru sănătate în şcoală şi schimbul de bune practici între şcoli;
6) Promovarea activităţilor de voluntariat şi de implicare a

elevilor în educaţie de la egal la egal în domeniul sănătăţii, inclusiv reproductive, pentru colegii din şcoală, dar şi din şcolile învecinate;
7) Organizarea orelor de informare pentru părinţi privind sănătatea şi dezvoltarea adolescenţilor;
8) Asigurarea condiţiilor de igienă în şcoală în corespundere cu normele în vigoare (în special pentru fete, în perioada menstruaţiei), prin repartizarea de mijloace din buget pentru blocurile sanitare şi produse de igienă;
9) Amenajarea terenurilor sportive pe teritoriul şcolii sau în localitate şi promovarea activităţilor fizice în rândul tinerilor;
10) Încheierea unor acorduri de colaborare dintre instituţiile de învăţământ şi organizaţiile partenere la nivel local (CSPT, CT etc.);
11) Implicarea asistentelor/ţilor medicale/i, psihologilor, specialiştilor din reţeaua CSPT în predarea unor teme/module atât pentru elevi, cât şi pentru cadre didactice din instituţia şcolară şi părinţi;
12) Organizarea activităţilor în aer liber şi a vizitelor de studiu în afara şcolii la organizaţiile partenere din comunitate, la nivel de raion şi naţional (CSPT, CT etc.), şi consolidarea sistemului de referire din partea şcolii către prestatorii de servicii pentru tineri la nivel local şi raional;
13) Organizarea activităţilor de schimb de experienţă între şcolile din acelaşi raion sau din alte raioane;
14) Extinderea bunelor practici de promovare a sănătăţii adolescenţilor în şcoală şi comunitate la nivel naţional şi internaţional;
15) Cartografierea instituţiilor, a organizaţiilor ce promovează modul sănătos de viaţă în rândul tinerilor la nivel de raion;
16) Dotarea adecvată a sălilor de clasă la disciplina *Educaţie pentru sănătate*, a laboratoarelor de biologie, cu utilaje, echipamente, mulaje, mobilier etc.;
17) Dotarea instituţiilor de învăţământ cu infrastructură TIC modernă, pentru a facilita integrarea conţinutului digital şi a instrumentelor moderne de învăţare la disciplina *Educaţie pentru sănătate*.

Partenerilor naţionali şi locali care activează în domeniul tineret, inclusiv sănătatea tinerilor (organizaţii internaţionale, organizaţii ale societăţii civile, APL nivelurile II şi I, CSPT, CT etc.):
1) Susţinerea şi desfăşurarea programelor de educaţie pentru sănătate, dezvoltare, participare şi petrecere a timpului liber într-un mod sigur şi util adresate adolescenţilor şi tinerilor;
2) Consolidarea parteneriatului cu şcoala, dar şi între instituţiile partenere, pentru a furniza programe relevanteât mai multor tineri, în special adolescenţi şi tineri din mediul rural, care cresc fără părinţi din cauza migraţiei, tineri din grupurile vulnerabile, inclusiv prin servicii de outreach;
3) Susţinerea iniţiativelor adolescenţilor şi tinerilor pentru promovarea sănătăţii şi dezvoltării lor armonioase;
4) Pledoarie continuă, în parteneriat cu şcoala, pentru asigurarea drepturilor adolescenţilor şi tinerilor la educaţie pentru sănătate adaptată vârstei, a accesului la servicii de sănătate prietenoase tinerilor, a implicării şi participării tinerilor în procesele decizionale şi comunitare care îi vizează în mod direct.

Tinerilor:
1) Participarea şi implicarea activă în promovarea dreptului adolescenţilor şi tinerilor la educaţie şi servicii de sănătate în cadrul şcolii, în rândul semenilor, în familie şi în comunitate;
2) Implicarea în activităţi de educaţie de la egal la egal în domeniul sănătăţii, inclusiv reproductive, pentru colegii de şcoală, dar şi din şcolile învecinate;
3) Pledoarie pentru dreptul adolescenţilor şi tinerilor la educaţie pentru sănătate obligatorie în şcoală, inclusiv reproductivă, şi dreptul de a accesa serviciile de sănătate prietenoase tinerilor;
4) Identificarea potenţialelor parteneriate pentru şcoală şi comunitate, implicarea activă în soluţionarea problemelor cu care se confruntă semenii din comunitate;
5) Cunoaşterea şi accesarea Centrelor de Tineret şi a Centrelor de Sănătate Prietenoase Tinerilor.

Familiilor/părinţilor:
1) Implicarea activă în educaţia pentru sănătate a copiilor lor, inclusiv prin colaborarea şi/sau consultarea cu cadrele didactice, cu specialiştii din sistemul de sănătate;
2) Susţinerea şi promovarea studierii de către adolescenţi a disciplinelor şcolare de educaţie pentru sănătate, inclusiv reproductivă;
3) Susţinerea şi promovarea accesului elevilor la servicii de sănătate prietenoase tinerilor, inclusiv reproductivă;
4) Participarea împreună cu copiii la activităţi educativ-informative pentru părinţi organizate de şcoală, CT, CSPT etc.;
5) Implicarea atât a mamelor, cât şi a taţilor în îngrijirea copiilor, inclusiv petrecerea timpului liber, activităţi de familie pentru un mod de viaţă sănătos;
6) Susţinerea în situaţii dificile, comunicarea asertivă şi încurajarea zilnică a copilului. Axarea pe calităţile pozitive şi acceptarea greşelilor ca experienţe de învăţare;
7) Crearea unui grup al părinţilor pe reţele de socializare. Părinţii pot adera la grupul *Educaţie pentru sănătate* al cadrelor didactice şi specialiştilor din domeniu.

Semnatari: participanţii Conferinţei Naţionale *Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea educaţiei pentru sănătate a adolescenţilor*.

Chişinău, 20 mai 2019

WITH FUNDING FROM AUSTRIAN DEVELOPMENT COOPERATION
Guvernul Republicii Moldova Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
Pro Didactica CENTRU EDUCAȚIONAL
shiftedu

Conferința *Tehnologia informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic: realități și perspective*

”23% din elevi nu dețin competențe digitale și doar 16% dețin competențe digitale medii sau înalte”, iar ”profesorii care utilizează cu regularitate TIC la clasă acumulează doar 26%” relevă ***Studiul de evaluare inițială a utilizării tehnologiei informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic.***

Printre alte provocări și probleme cu care se confruntă instituțiile cu specializări în domeniile pedagogie, transporturi (auto) și TIC din Republica Moldova, se numără:

- absența standardelor de competențe digitale la nivel de ÎPT;
- mecanism de evaluare a competențelor digitale ale managerilor, cadrelor didactice și elevilor nefuncțional;
- materialele digitale utilizate sunt, în principal, prezentări și teste electronice;
- lipsa mijloacelor de asistare la calculator pentru integrarea elevilor cu CES;
- lipsa de soft specializat licențiat, de software specializate pentru gestiunea resurselor umane etc.

Această stare de fapt a fost stabilită grație unei analize de nevoi efectuate în 13 instituții, în primele 6 luni de derulare a proiectului **Shift Edu** ***Competențe digitale pentru angajare în economia modernă***, implementat, în perioada decembrie 2018-noiembrie 2021, de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu susținerea Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Cercetarea a vizat următoarele domenii de interes:

– cadrul juridic privind utilizarea TIC în învățământul profesional tehnic;
– competențele digitale ale elevilor și profesorilor;
– procesul de predare-învățare-evaluare din perspectiva integrării TIC;
– infrastructura și echipamentul digital;
– materialele didactice digitale și digitalizarea conținutului;
– accesul elevilor din familii social vulnerabile/cu CES la învățământul profesional tehnic;
– procesele manageriale din perspectiva integrării TIC.

Rezultatele, constatările și recomandările acesteia, incluse în ***Studiul de evaluare inițială a utilizării tehnologiei informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic***, au fost prezentate în cadrul Conferinței *TIC în învățământul profesional tehnic: realități și perspective,* organizată în cadrul proiectul **Shift Edu,** pe data de 11 iunie curent, și găzduită de Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău.

De asemenea, participanții la Conferință – reprezentanți ai Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, ai Cooperării Austriece pentru Dezvoltare, LED, Ambasadei Suediei, companiilor TIC, experți din proiectul *Twinning* etc., dar și manageri, profesori și elevi din instituții de învățământ profesional tehnic – au avut ocazia să ia cunoștință de abordările, principiile și cele mai bune practici de pregătire profesională în învățământul preuniversitar din Austria și Finlanda.

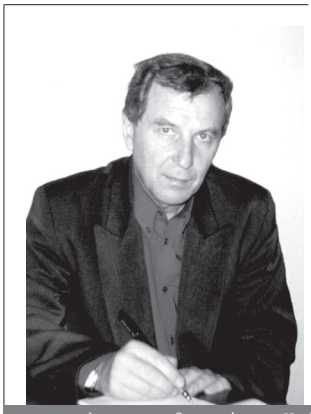
Agenda acestui eveniment de amploare pentru proiectul **Shift Edu** a cuprins și o componentă aplicativă bine conturată – activitatea în trei ateliere, susținute de experți internaționali din Finlanda și adresate managerilor, cadrelor didactice și elevilor:

1. *Competențele digitale ale cadrelor didactice*, care a avut în atenție cocrearea unui program de formare pe această dimensiune;
2. *Crearea spațiilor de studii moderne,* care și-a propus un exercițiu de confecționare de către participanți, cu ajutorul lego, a machetei unei săli dintr-o instituție de învățământ profesional tehnic care să răspundă cerințelor la zi;
3. *Sisteme de management informațional,* care s-a axat pe formularea de argumente pro și contra unui sistem de management comun tuturor instituțiilor de învățământ profesional tehnic.

Evenimentul a avut la bază filosofia *gândire-design* (*design thinking),* care promovează colaborarea, centrarea pe individ și pe nevoile sale și gândirea critică.

Proiectul **Shift Edu** are ca obiectiv integrarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor (TIC) în învățământul profesional tehnic, prin sporirea suportului acordat managerilor, îmbunătățirea competențelor digitale ale cadrelor didactice, dezvoltarea conținutului digital pentru anumite meserii și specialități, dotarea corespunzătoare a instituțiilor, pentru realizarea unui proces educațional de calitate.

Această conferință a fost realizată în cadrul Proiectului **Shift Edu** ***Competențe digitale pentru angajare în economia modernă***, implementat cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare din fondurile Programului Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare.	Implementat de **C.E. PRO DIDACTICA**	**Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare** Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare oferă suport țărilor din Africa, Asia, Europa de Est și Sud-Est, precum și din zona Caraibelor pentru dezvoltare sustenabilă. Ministerul Federal pentru Europa, Integrare și Afaceri Externe planifică strategiile de cooperare. Agenția Austriacă pentru Dezvoltare (ADA), departamentul operațional unit al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare, implementează programe și proiecte împreună cu sectorul public și privat și organizații nonguvernamentale.



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Educaţie pentru un mod sănătos de viaţă

Rezumat: *Educaţia pentru un mod sănătos de viaţă are ca sfera de referinţă „câmpul acţiunii pedagogice" identificabil la nivelul educaţiei psihofizice, dimensiune generală a educaţiei bazată pe valoarea generală a sănătăţii psihice şi fizice a educatului (preşcolarului, şcolarului mic etc.). Funcţia sa generală de formare-dezvoltare a conştiinţei psihofizice a educatului este realizată pedagogic prin obiectivele specifice proiectate în termeni psihologici de competenţe şi sociali, de conţinuturi particulare care vizează educaţia pentru: a) sănătate; b) alimentaţie sănătoasă; c) igienă (fizică şi mintală); d) securitate fizică, psihică şi socială. Cele patru conţinuturi particulare ale educaţiei psihofizice susţin realizarea educaţiei pentru un mod sănătos de viaţă în mediul şcolar şi extraşcolar, în context formal (arii curriculare, discipline de învăţământ, lecţii etc.) şi nonformal (cercuri de specialitate etc.).*

Din perspectivă pedagogică, un rol important revine educaţiei pentru igienă mintală, definită în termeni de igienă a învăţării, dependentă de calitatea curriculumului şcolar, la nivel general (plan de învăţământ construit curricular), specific (programe şi manuale şcolare, construite curricular) şi concret (proiecte de lecţie, concepute şi realizate-dezvoltate curricular în context deschis).

Cuvinte-cheie: *educaţie pentru un mod sănătos de viaţă, educaţie pentru alimentaţie sănătoasă; educaţie pentru igienă.*

Abstract: *The term "education for a healthy lifestyle" refers to the field of pedagogical action that may be identified at psychophysical education level – a general educational dimension based on the general value placed on the psychological and physical health of the subject of education (the preschooler, the primary school pupil and so on). Its general function, that of cultivating and developing the psychophysical consciousness of the subject of education, is fulfilled pedagogically through the specific goals that had been designed in terms of competence and social skills, specific contents targeting the various aspects of education: a) health; b) healthy diet; c) physical and mental hygiene; d) physical, psychological, and social security. The four specific content units of psychophysical education support the fulfillment of education for a healthy lifestyle in both the school environment and that outside the school, in a formal context (curricular areas, school disciplines, lessons etc.) as well as a nonformal one (specialized clubs, workshops etc.). From a pedagogical perspective, mental hygiene has an important part to play, being defined in terms of "hygiene of learning", dependent upon the quality of the school curriculum, at a general level (curriculum-based study plan), specific level (curriculum-based school programs and textbooks), and detailed level (lesson plans, conceived and implemented based on the curriculum in an open context).*

Keywords: *education for a healthy lifestyle; education for a healthy diet; education for good hygiene.*

Educaţia pentru un mod sănătos de viaţă defineşte, la nivel de concept operaţional, „câmpul acţiunii pedagogice" eficiente creat în zona intersecţiei dintre „variabilele biopsihice" implicate în realizarea şi exprimarea mai multor *conţinuturi particulare* ale *educaţiei psihofizice*:

1) Educaţia pentru sănătate;
2) Educaţia pentru alimentaţie sănătoasă;
3) Educaţia pentru igienă;
4) Educaţia pentru securitate fizică, psihică şi socială [4, pp. 29-100].

Cele trei conţinuturi particulare sunt subordonate funcţiei generale a educaţiei psihofizice, cu caracter obiectiv, reflectată subiectiv la nivelul obiectivului pedagogic general al educaţiei psihofizice – *formarea-dezvoltarea conştiinţei psihofizice a educatului* (preşcolarului, elevului etc.). Acest obiectiv general este construit în raport de valoarea pedagogică generală a sănătăţii psihice şi fizice a educatului, reflectată de *educaţia psihofizică* la nivel de conţinut general al educaţiei sau de dimensiune generală a educaţiei. Mecanismul teleologic, evocat ca reper axiologic şi prospectiv, este propriu şi celorlalte conţinuturi generale ale educaţiei determinate de obiective generale construite în funcţie de valorile pedagogice generale: *binele moral – educaţia morală*; *adevărul ştiinţific – educaţia intelectuală*; *utilitatea adevărului ştiinţific aplicat – educaţia tehnologică*; *frumosul – educaţia estetică* [3; 2, pp. 94-102; 106-108].

Câmpul de acţiune pedagogică al *educaţiei psihofizice* este animat sociocultural de un set de „variabile biopsihice" implicate în specificarea obiectivului general (*formarea-dezvoltarea conştiinţei psihofizice* a *educatului*) şi în definirea unor conţinuturi particulare. Subiectul a mai fost abordat de noi în *Didactica Pro...* într-o perspectivă mai largă care a permis definirea şi analiza *educaţiei pentru sănătate* în calitate de:

a) *valoare pedagogică* aflată la baza curriculumului şcolar prin intermediul unui conţinut general al educaţiei (vezi *educaţia psihofizică*, aflată în corelaţie cu educaţia estetică, tehnologică, intelectuală şi morală);
b) *conţinut particular* al educaţiei psihofizice (realizabil direct sau indirect prin mai multe discipline de învăţământ şi activităţi de tip nonformal);
c) *problemă specifică* a lumii contemporane, abordată prin „noile educaţii" (vezi *educaţia sanitară modernă, educaţia nutriţională, educaţia sexuală, educaţia ecologică* etc.) (vezi Sorin Cristea [1, pp. 61-62]).

Ca valoare, *educaţia pentru sănătate* poate interveni transdisciplinar în cadrul curriculumului şcolar organizat formal şi nonformal, raportat la competenţa inteligenţei aplicate şi a inteligenţei socio-morale, definite în termeni de obiective psihologice generale (ale unor arii curriculare) şi specifice (ale unor discipline de învăţământ sau activităţi extraşcolare).

La nivel de conţinut particular, *educaţia pentru sănătate* este subordonată unor obiective specifice unor discipline de învăţământ sau activităţi extraşcolare care vizează *formarea-dezvoltarea psihofizică generală* şi *specifică* şi unor cunoştinţe (teoretice şi aplicate) susţinute atitudinal (afectiv, motivaţional, volitiv, caracterial) în domeniul *igienei generale* şi a *igienei învăţării* şi în domeniul sportului (organizat formal şi nonformal, la nivel de cultură generală şi de specialitate/profesională).

Ca problemă specifică a lumii contemporane, abordată prin „noile educaţii", *educaţia pentru sănătate* este raportată istoric la *educaţia ecologică*, în general, şi la *educaţia sanitară modernă*, în mod special, „care poate încorpora atât educaţia nutriţională, cât şi educaţia sexuală" (vezi George Văideanu [5, p. 66]).

Educaţia pentru un mod sănătos de viaţă defineşte un ansamblu de calităţi biopsihice dobândite în timp reflectate pedagogic în cadrul unei competenţe care poate fi probată ca *produs al cunoştinţelor teoretice – aplicative – condiţionale* (care susţin *atitudinal* procesul de asimilare a cunoştinţelor teoretice şi aplicative însuşite), interiorizate în timp, referitoare la: *educaţia pentru sănătate*; *educaţia pentru alimentaţie sănătoasă*; *educaţia pentru igienă* fizică şi mintală; *educaţia pentru securitate* fizică, psihică şi socială.

I) ***Educaţia pentru sănătate*** reprezintă „o disciplină nouă" care are ca obiectiv specific responsabilizarea *educatului* în procesul de „menţinere a sănătăţii la un nivel optimal" din punct de vedere fizic (formă, forţă, dinamism, rezistenţă) şi psihic (dezvoltare, stimă de sine, umor de calitate, hedonism/cultivare a plăcerii şi a bucuriei naturale, în perspectiva eliberării de suferinţă), dar şi social, prin cultivarea valorilor morale care susţin sentimentul dragostei, al prieteniei, al apartenenţei la grup, al exprimării ecologice, al reuşitei profesionale/comunitare/civice/culturale etc.

În contextul unei societăţi deschise, informaţionale, bazată pe valorile cunoaşterii şi ale democraţiei sociale, „educaţia pentru sănătate face parte dintr-un proiect educativ global, preocupat de dezvoltarea tuturor componentelor individuale care vizează crearea unei mentalităţi sănătoase", bazată pe *reflexele vieţii sănătoase* şi pe *arta de a trăi sănătos*.

Obiectivul specific *educaţiei pentru sănătate* este exprimat în termeni:

1) *psihologici*, de *competenţă a educatului* responsabil, implicat în *menţinerea sănătăţii* la nivel optim (fizic, psihic, socio-moral);
2) *sociali*, de *conţinuturi sanitare* recunoscute de societatea postmodernă, care susţin formarea *competenţei sanitare* a *educatului* prin cunoştinţe teoretice şi aplicate de bază, referitoare la: a) *prevenirea sanitară* (în condiţii de educaţie sanitară formală şi nonformală); b) *remedierea sanitară* (a bolilor prin regimul de viaţă în familie; prin igiena generală şi şcolară, inclusiv prin igiena învăţării; în condiţii de medicamentaţie, de spitalizare etc.); c) *informarea terapeutică* (pentru primele îngrijiri, pentru terapii paralele etc.). Realizarea în timp a acestui obiectiv specific implică operaţionalizarea sa în condiţii de definire a unor comportamente observabile (în cadrul unor

activităţi formale, dar mai ales nonformale) care probează *un mod sănătos de viaţă* al educatului în mediul şcolar şi extraşcolar, în contextul îndeplinirii unor sarcini proprii *educaţiei psihofizice*, dar şi educaţiei morale, intelectuale, tehnologice şi estetice [4, pp. 30-44].

II) ***Educaţia pentru alimentaţie sănătoasă***, denumită şi *educaţie nutriţională* abordează două probleme speciale extreme, care se manifestă în societatea contemporană, la nivel de „sub-nutriţie în ţările în curs de dezvoltare şi de supra-nutriţie în ţările industrializate avansate". Funcţia îndeplinită este cea de transformare a alimentaţiei în modalitate de existenţă raţională, echilibrată, nu în *mijloc de subzistenţă* menit „să satisfacă doar cerinţele nutriţionale elementare". Structura *educaţiei pentru alimentaţie* implică un set de conţinuturi particulare subordonate unor obiective specifice şi concrete care vizează:

a) *educaţia pentru alimentaţia dietetică*, realizabilă şi controlabilă prin „adaptarea consumului alimentar la menţinerea unei greutăţi optimale";
b) *educaţia pentru arta culinară,* realizabilă în condiţii de respectare a unei „bucătării uşoare" şi „tradiţionale", care permite „să mănânci cu plăcere";
c) *educaţia pentru prevenirea devierilor alimentare*, cu referinţă la bulimie şi anorexie, fumat, alcoolism, drog, alte practici nonconformiste care pot genera noi probleme grave (vezi raportul dintre „drog şi şcoală") [Ibidem, pp. 51-60].

III) ***Educaţia pentru igienă*** reprezintă „un ansamblu de precepte, de sfaturi şi comportamente concrete care sunt atât preventive cât şi curative, care vizează păstrarea sau restaurarea sănătăţii". Implică raportarea la evoluţiile activităţii de *igienă*, „ramură a medicinii" dar şi concept mai larg, „asociat cu cel de curăţenie şi îngrijire a corpului (igiena fizică), abordat din ce în ce mai mult la nivel de „igienă mintală" care are în vedere „echilibrul funcţiilor şi dezvoltarea persoanei" [Ibidem, p. 61]. Din perspectivă pedagogică, o problemă importantă, dependentă de calitatea curriculumului şcolar şi a prestaţiei didactice a profesorilor, este cea care vizează „igiena învăţării" sau „igiena muncii intelectuale" în şcoală şi în afara şcolii (la activităţi nonformale, la studiul individual realizat acasă, în bibliotecă, prin utilizarea resurselor informaticii etc.).

Educaţia pentru igiena fizică include „igiena corporală, igiena vestimentară şi a locuinţei, igiena ţinutei", cu referinţă la poziţia adoptată în timpul muncii (învăţării etc.), dependentă de condiţiile ergonomice (şcolare, manageriale, tehnologice etc.), dar şi de greutatea ghiozdanului şcolar, impusă de numărul de manuale, caiete, mijloace auxiliare etc. necesare zilnic în drumul de acasă la şcoală de la şcoală – acasă etc.

Educaţia pentru igiena mintală include „igiena senzorială" (a vederii, auzului etc.) – care implică „protecţia contra pericolelor şi depistarea anomaliilor" – şi *igiena muncii intelectuale*, necesară în viaţă şi la şcoală, prin „opţiuni pedagogice" asumate la nivel de:

a) stil de învăţământ adoptat (care solicită saltul de la *stilul magistrocentrist* la *stilul activ*, bazat pe valorificarea resurselor cognitive şi noncognitive ale elevului);
b) organizare şi planificare a temelor pentru acasă;
c) respectare a ritmurilor şcolare;
d) respectare a „igienei odihnei şi a somnului";
e) eliminare a cauzelor care generează efecte şi fenomene negative: surmenaj, complexe (de inferioritate/superioritate), anxietate, depresie (la nivelul elevilor, dar şi al profesorilor sau al părinţilor) [Ibidem, pp. 61-75].

IV) ***Educaţia pentru securitate*** are o sferă de referinţă din ce în ce mai extinsă. La nivel general implică *educaţia pentru securitatea fizică, psihică* şi *socială*. La nivel unor conţinuturi particulare implică:

a) *educaţia pentru securitatea domestică* – pentru eliminarea riscurilor fizice/lovituri, tăieturi, căderi, arsuri, intoxicaţii etc. (în procesul didactic organizat în instituţii preşcolare şi şcolare etc.) şi a riscurilor materiale (prin măsuri de protecţie a bazei didactico-materiale, de prevenire a incendiilor, de detectare a unor disfuncţionalităţi în mediul pedagogic şcolar şi extraşcolar etc.);
b) *educaţia pentru securitatea rutieră* – cu accent pe rolul preventiv şi educativ al familiei, al şcolii, al unor instituţii publice la nivel de comunitate locală etc.;
c) *educaţia pentru securitatea publică şi privată* [Ibidem, pp. 76-100].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Educaţia pentru sănătate. În: *Didactica Pro...* nr. 31, Chişinău, 2005, pp. 61-62.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 4. Conţinuturile şi formele generale ale educaţiei. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017.
3. Hubert R. Traité de pédagogie générale. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
4. Minder M. Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.
5. Văideanu G. UNESCO – 50 – Educaţie. Bucureşti: EDP, 1996.

Aşteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.