Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (109), 2018

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-CIOCANU
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: 700 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
Ion NEGURĂ, Maria POPESCU
Persistenţa motivaţională la cadrele didactice şi factorii ei de influenţă (Motivational Persistence in Teachers and Its Influencing Factors) 2
Elena DAVIDESCU
Necesitatea formării tinerilor voluntari în contextul pedagogiei sociale (The Importance of Training Young Volunteers in the Context of Social Pedagogy) 7
Maia DOHOTARU
Conceptualizarea formării orientărilor valorice la studenţi prin arta coregrafică: abordare psihologică şi pedagogică (Conceptualizing the Development of Undergraduate Students' Value Orientation through Choreography: a Psychological and Pedagogical Approach) 11
Diana CIUTAC
Interdisciplinaritatea în educaţia muzical-corală a elevilor (Interdisciplinarity in Choral Music Education in School) 16

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE
Constantin ŞCHIOPU, Valentina POPOVA
Formarea elevilor ca interpreţi ai operei literare în procesul studierii trăsăturilor ei de gen şi specie (Training Pupils to Interpret Literary Texts while Studying the Texts' Genre and Form Traits) 21
Elena SUFF
Cărţile audio ca resursă didactică în studiul limbii şi literaturii (The Audiobook as a Didactic Resource in the Study of Language and Literature) 25

EDUCAŢIE PENTRU SĂNĂTATE
Maria BANTEA
***Y-PEER* Moldova activează pentru ca tinerii să fie sănătoşi şi informaţi (*Y-PEER* Moldova Works for Young People to Be Healthy and Informed)** 29

DOCENDO DISCIMUS
Pavel CERBUŞCĂ
Voluntariatul – trend de dezvoltare şi afirmare personală (Volunteering as a Trend in Personal Development and Self-Assertion) 32
Larisa SADOVEI
Aplicaţii cu impact ale voluntariatului în susţinerea educaţiei preşcolare (Implications of Volunteering in Support of Pre-school Education) 36
Ludmila SPINEI
Metode de apreciere a calităţii instrumentelor de evaluare (Evaluating the Quality of Assessment Tools: Several Useful Methods) 41

EXERCITO, ERGO SUM
Ludmila FRANŢUZAN
Învăţarea transformatoare – dimensiune a calităţii şi eficienţei procesului educaţional la educaţia ştiinţifică (*Biologie, Fizică, Chimie*) (Transformational Learning – a Dimension of Quality and Efficiency in the Teaching of Science (*Biology, Physics, and Chemistry*) in School) 44
Octombrina MORARU
Ludoteca – resursă de valoare a unei comunităţi sănătoase (The Toy Library as a Valuable Resource for a Healthy Community) 47

EVENIMENTE CEPD
Oxana DRAGUŢA
Proiectul *Parteneriate pentru calitatea şi relevanţa învăţământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova:* programe de instruire pentru cadrele manageriale ale CEITI (The *Partnerships for Quality and Relevance of ICT Vocational Education in Moldova* Project: Training Programs for CEITI Managerial Staff) 51
Lilia NAHABA
Schimbul de experienţă continuă în cadrul platformei Educaţie şi Sport pe ambele maluri ale Nistrului (The Exchange of Experience Continues within the Education and Sports Platform on Both Banks of the Dniester River) 52
Rima BEZEDE
Şcoala de vară pentru manageri în cadrul proiectului *CONSEPT* (Summer School for Managers within the *CONSEPT* Project) 52
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Anunţăm startul proiectului *Lecţii europene 2:* Componenta *Educaţie anticorupţie* (We Announce the Start of the Project *European Lessons 2: the Anti-Corruption Education* Component) 53

DICŢIONAR
Sorin CRISTEA
Activitatea de voluntariat din perspectivă pedagogică (Volunteering Seen from a Pedagogical Perspective) 54

Persistenţa motivaţională la cadrele didactice şi factorii ei de influenţă



Ion **NEGURĂ**
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *În articol este expus studiul experimental privind persistenţa motivaţională la cadrele didactice, realizat pe un eşantion de 300 de subiecţi. Analiza datelor obţinute arată că majoritatea cadrelor didactice care au participat la experiment atestă un nivel înalt şi moderat de persistenţă motivaţională, cu tendinţe spre foarte înalt la cadrele didactice din instituţiile de învăţământ private. Explicaţia acestui fapt constă în remunerarea mai generoasă, în condiţiile de muncă mai bune şi în gama de resurse logistice şi didactice mai bogată şi diversificată de care beneficiază cadrele didactice din şcolile private în raport cu colegii lor din cele de stat.*

Cuvinte-cheie*: motivaţie, persistenţă motivaţională, cadru didactic, instituţii private, instituţii de stat.*

Abstract: *The article presents an experimental study of the motivational persistence of the teachers, conducted on a sample of 300 subjects. The analysis of the obtained data shows that the majority of the teaching staff participating in the experiment denote a high and moderate level of motivational persistence, with very high tendencies registered in the teaching staff of private educational institutions. The latter result may be explained by the generous remuneration, better working conditions, and richer logistical and teaching resources enjoyed by private school teachers, compared to their colleagues employed in state schools.*

Keywords*: motivation, motivational persistence, school teacher, private institutions, state institutions.*

MOTIVAŢIA ŞI PERFORMANŢA

Între performanţă şi motivaţie există o anumită relaţie, în sensul că performanţa în muncă creşte proporţional cu intensitatea motivaţiei corespunzătoare, dar această tendinţă nu este liniară. Dincolo de un anumit punct, numit *punctul motivaţiei optime*, orice creştere a intensităţii motivaţiei duce la compromiterea performanţei. Pentru a obţine un randament favorabil într-o activitate, este nevoie să se asigure un nivel optim al intensităţii motivaţiei [3, 4, 6].



Maria **POPESCU**
dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Urmărirea consecventă a obiectivelor profesionale este o activitate dominată de incertitudine, presupunând alocarea de efort pentru scopuri multiple (deseori incongruente sau concurente), obstacole sau întârzierea apariţiei rezultatelor, context în care rezistenţa la efort prelungit şi reziliența în faţa frustrării şi a eşecurilor sunt esenţiale [5]. Pornind de la premisa că subiecţii au nevoie de capacitatea de a gestiona o mare cantitate de informaţii antrenând resurse energetice, afective, cognitive sau de timp limitate, s-a lansat ideea că toleranţa la ambiguitate va sprijini urmărirea scopurilor distale, capacitate sprijinită simultan de

abilitatea de a analiza condiţiile efectuării acestor secvenţe acţionale, a cântări opţiunile, a reprioritiza şi a aloca resurse eficient şi optimal [4]. Perspectiva funcţională asupra procesului de realizare a scopurilor arată că dificultăţile întâmpinate în drumul spre atingerea acestora declanşează reprezentarea lor în memoria de lucru, ceea ce o menţine în stare activată. În acest context, a apărut întrebarea: *În ce măsură persistenţa motivaţională a subiecţilor este susţinută de toleranţa lor la ambiguitate şi de nevoia de cogniţie?* Răspunsul este că cele două trăsături constituie un teren de pe care individul poate aluneca uşor fie într-o direcţie dezirabilă, fie în cealaltă, opusă. Pe de o parte, cele două predispoziţii epistemice pot facilita imaginea şi abordarea cu discernământ a unor planuri de acţiune prin modelarea detaliată, estimarea fezabilităţii şi dizabilităţii lor şi prin identificarea şi evaluarea obstacolelor şi oportunităţilor. Pe de altă parte, nevoia de cogniţie poate constitui terenul unei atitudini reflexive, ezitante, devenind, în contextul motivaţiei, o nevoie compulsivă de a verifica în permanenţă condiţiile implementării planului şi de a estima riscurile asociate [4].

PERSISTENŢA MOTIVAŢIONALĂ (PM) CA NUCLEU DUR AL MOTIVAŢIEI

Psihologul ieşean Ticu Constantin dezvoltă subiectul, înaintând conceptul de *persistenţă motivaţională*, definit ca „set de competenţe care susţin indivizii în a atinge scopurile propuse" şi calificat ca fiind nucleul dur al motivaţiei [2]. Acest miez dur este denumit în tradiţia psihologică germană *werde* (voinţă) şi se referă la modul în care indivizii gestionează persistenţa, urmărirea eficientă a scopului.

De vreme ce motivaţia în muncă este un factor determinant al performanţei în muncă, iar nucleul ei dur îl formează persistenţa motivaţională, putem deduce că persistenţa motivaţională e unul dintre cei mai puternici factori reglatori ai performanţei în muncă. Prin urmare, problema ridicării nivelului de performanţă ar trebui pusă şi în relaţie cu ridicarea nivelului persistenţei motivaţionale. Ipoteza potrivit căreia nivelul de performanţă în muncă sau în altă activitate ar putea fi ridicat prin programe de dezvoltare a persistenţei motivaţionale este una foarte plauzibilă şi cu şanse mari de a fi confirmată experimental. Dar până atunci mai este necesar să cunoaştem determinaţiile cauzale ale persistenţei motivaţionale, factorii ei de influenţă. Anume acest fapt ne-a făcut să întreprindem un studiu experimental al persistenţei motivaţionale la cadrele didactice.

DEMERSUL EXPERIMENTAL

Scopul cercetării noastre experimentale a fost să stabilim modul în care se manifestă şi funcţionează persistenţa motivaţională la cadrele didactice din învăţământul primar, în funcţie de două variabile: 1) tipul unităţii şcolare în care ele activează (şcoli de stat/şcoli private) şi 2) locul de amplasare a acestor unităţi (mediu urban/mediu rural).

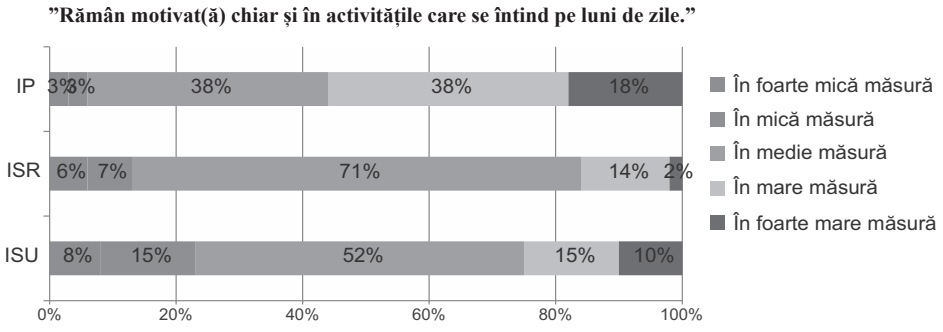
Experimentul a fost realizat pe un eşantion de 300 de subiecţi, cadre didactice din învăţământul primar, repartizat în trei loturi: cadre didactice din şcoli de stat urban (100 de subiecţi), cadre didactice din şcoli de stat rurale (100 de subiecţi) şi cadre didactice din şcoli private (100 de subiecţi).

Cu ajutorul instrumentului oferit cu generozitate de prof. Ticu Constantin, *Scala persistenţei motivaţionale* (SPM), am investigat persistenţa motivaţională la învăţători, identificând trei factori: LTPP – urmărirea pe termen lung a scopurilor, CPP – urmărirea scopurilor curente şi RUP – recurenţa scopurilor neatinse. Evaluarea persistenţei motivaţionale se realizează prin intermediul a 15 itemi cu răspuns pe o scală de la 1 la 5 (1 – *în foarte mică măsură*, 5 – *în foarte mare măsură*). Am analizat datele în funcţie de factorii enunţaţi mai sus.

REZULTATE

Factorul 1: ***Urmărirea pe termen lung a scopurilor (LTPP)***. În general, subiecţii consideră că vor rămâne motivaţi în realizarea unor scopuri care se întind pe luni de zile în măsură medie (38% – din instituţii private (IP), 71% – din instituţii de stat rurale (ISR) şi 52% – din instituţii de stat urbane (ISU). În comparaţie, 38% dintre subiecţii din instituţii private declară că ar rămâne motivaţi într-o mare măsură, spre deosebire de subiecţii din instituţii de stat rurale şi instituţii de stat urbane, care recunosc acest fapt într-un număr mult mai mic (vezi Figura 1).

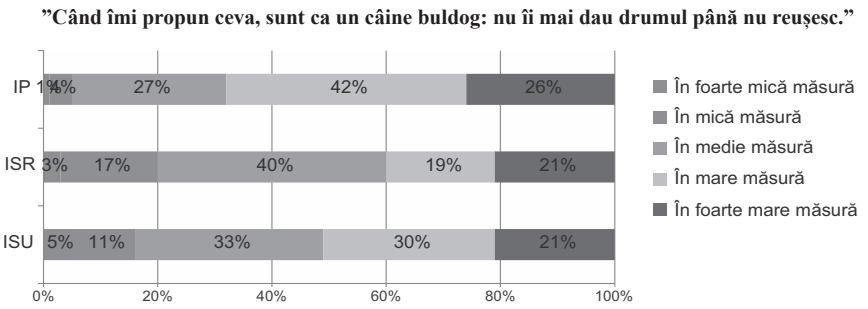
Figura 1. *PM la cadrele didactice: componenta* Durabilitatea motivaţiei pentru perspective îndepărtate



Urmărirea de durată a scopurilor presupune şi învingerea unor obstacole. La acest aspect, răspunsurile subiecţilor se prezintă în felul următor: sunt pregătiţi să facă faţă dificultăţilor pentru a-şi realiza cele propuse

într-o foarte mare măsură – 35% din cadrele didactice din instituţii private; ceva mai puţin, 21% şi 23%, din cadrele didactice din instituţii de stat rurale şi, respectiv, din instituţii de stat urbane.

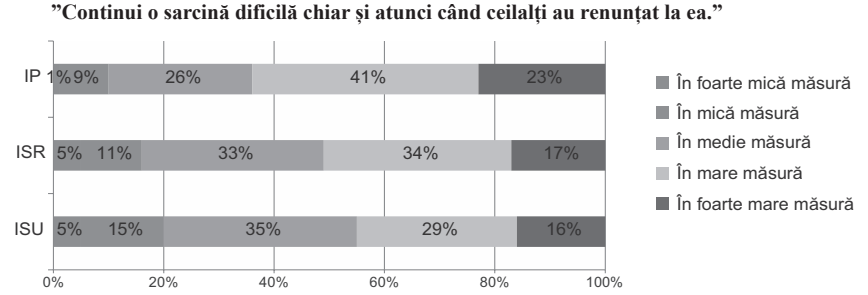
Figura 2. *PM la cadrele didactice: componenta* Perseverenţă în depunerea efortului



Aproximativ câte 35% dintre subiecţii celor trei grupuri vor continua să persevereze într-o mare măsură. A reuşi în scopurile pe termen lung necesită şi menţinerea unui efort în realizarea activităţilor adiacente. Cadrele didactice din instituţii private reuşesc să-şi susţină eforturile pe o durată mai îndelungată: 26% – într-o foarte mare măsură (vezi Figura 2).

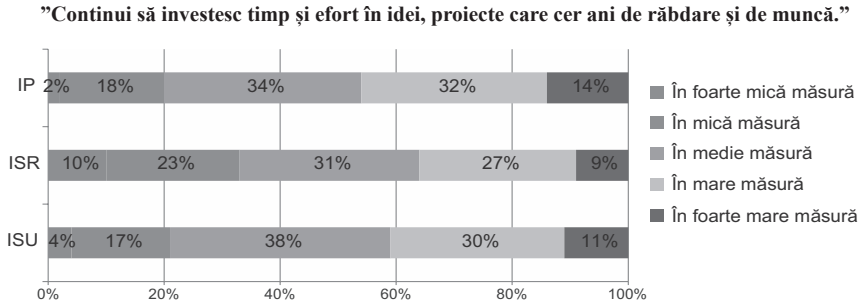
Conform răspunsurilor, sunt gata de eforturi susţinute în mare măsură, adică vor continua o sarcină dificilă, chiar şi atunci când ceilalţi au renunţat la ea 41% din subiecţii din instituţii private şi 29% din cei care activează în instituţii de stat urbane. În general însă, 1/3 din subiecţi au un nivel moderat de perseverare în faţa obstacolelor (26% – din instituţii private, 33% – din instituţii de stat rurale şi 35% – din instituţii de stat urbane). (vezi Figura 3).

Figura 3. *PM la cadrele didactice: componenta* Perseverenţă în condiţiile când sarcina e dificilă şi mulţi colegi au renunţat deja la ea



Respondenţii au manifestat un nivel de PM moderat şi înalt în sarcini ce necesită timp, efort şi răbdare. În ceea ce priveşte PM pe termen lung, datele se prezintă astfel: disponibilitate pentru proiecte de durată într-o foarte mare măsură manifestă 14% din subiecţii din instituţii private, 9% – din instituţii de stat rurale şi 11% – din instituţii de stat urbane, iar într-o mare măsură – 32% din subiecţii din instituţii private, 27% – din instituţii de stat rurale şi 30% – din instituţii de stat urbane (vezi Figura 4).

Figura 4. *PM la cadrele didactice: componenta* Disponibilitate pentru proiecte de lungă durată



Acest fapt ne permite să afirmăm că participanţii la experiment sunt capabili de a-şi menţine PM pe termen lung, chiar şi atunci când e vorba de proiecte de lungă durată, care, precum se ştie, necesită investiţii mari de energie şi timp şi presupun confruntarea cu diverse obstacole şi efort continuu.

Factorul 2: ***Urmărirea scopurilor curente (CPP)***. Perseverarea în realizarea scopurilor actuale necesită o bună organizare a timpului şi o centrare maximă pe sarcinile propriu-zise, concomitent cu detaşarea de alte lucruri, care ar putea interveni ca perturbatori. Cu referire la acest aspect, subiecţii din instituţii private consideră că într-o foarte mare măsură (50%) şi în mare măsură (36%) au o capacitate foarte bună de concentrare în realizarea sarcinilor cotidiene. Spre deosebire de acest lot, cadrele didactice din instituţii de stat rurale şi instituţii de stat urbane arată rezultate destul de modeste la indicatorul „în mare măsură": 34% – din instituţii de stat rurale şi, respectiv, 35% – din instituţii de stat urbane (vezi Figura 5).

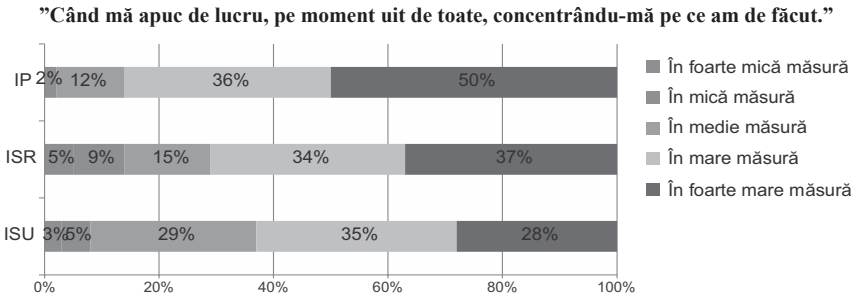


Figura 5. *PM la cadrele didactice: componenta* Concentrare

Capacitatea subiecţilor de a-şi gestiona şi doza eforturile şi resursele în vederea îndeplinirii obiectivelor, gradul ei de dezvoltare şi funcţionare arată astfel. Într-o mare măsură: instituţii private – 42%, instituţii de stat rurale – 34% şi instituţii de stat urbane – 30%, iar într-o măsură medie: instituţii private – 28%, instituţii de stat rurale – 33% şi instituţii de stat urbane – 45% (vezi Figura 6).

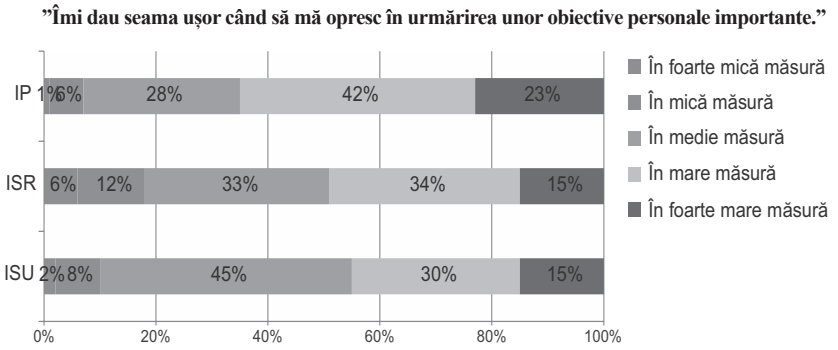


Figura 6. *PM la cadrele didactice: componenta* Flexibilitate în urmărirea obiectivelor

Deseori, dificultăţile ar putea sa-i facă pe unii să renunţe la sarcinile propuse, pentru alţii însă pot fi o provocare. Una din întrebările Scalei PM vizează tocmai acest aspect – subiecţii trebuie să se pronunţe în ce măsură îi caracterizează afirmaţia cu cât o sarcină este mai dificilă, cu atât sunt mai îndârjit să o duc până la capăt. Astfel, 30% din subiecţii din instituţii private au manifestat persistenţă în realizarea unor sarcini greu de rezolvat într-o foarte mare măsură şi 30% – într-o mare măsură, iar 31% au demonstrat un angajament moderat, în timp ce subiecţii din instituţii de stat rurale şi instituţii de stat urbane au obţinut scoruri mai scăzute: într-o mare măsură – 30%/29% şi moderată 36%/42% (vezi Figura 7).

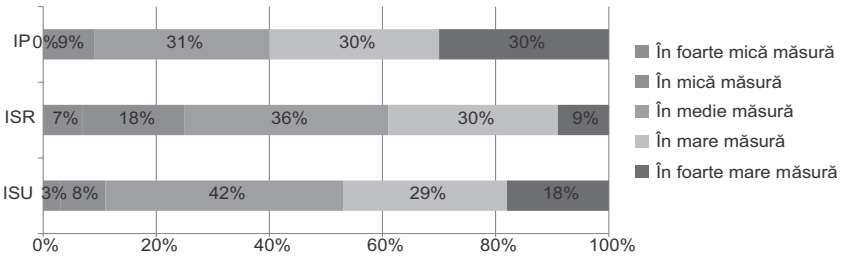


Figura 7. *PM la cadrele didactice: componenta* Reacţie la dificultăţi

Factorul 3: ***Recurenţa scopurilor nerealizate (RUP)***. În ceea ce priveşte posibilitatea de a-şi imagina folosirea unor oportunităţi la care au renunţat, pentru majoritatea subiecţilor din toate cele trei grupuri aceasta este caracteristică într-o măsură medie (instituţii private – 51%, instituţii de stat rurale – 38%, instituţii de stat urbane – 42%). În ce măsură subiecţii vor continua să se gândească la obiective personale la care au fost nevoiţi să renunţe? Conform răspunsurilor, aproximativ 30% cred că vor continua într-o mare măsură şi puţin mai mult de 30% vor manifesta persistenţă moderată în acest sens (vezi Figura 8).

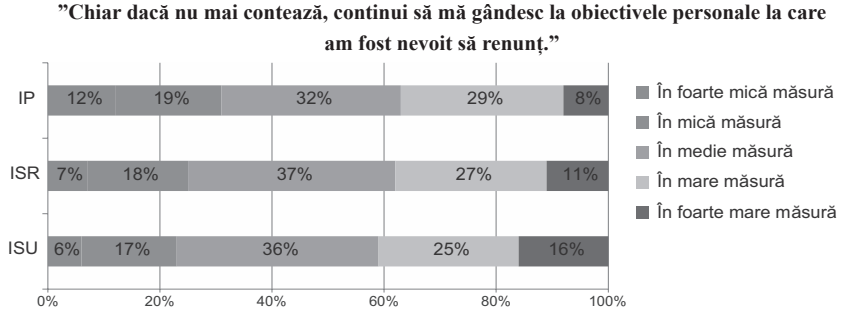
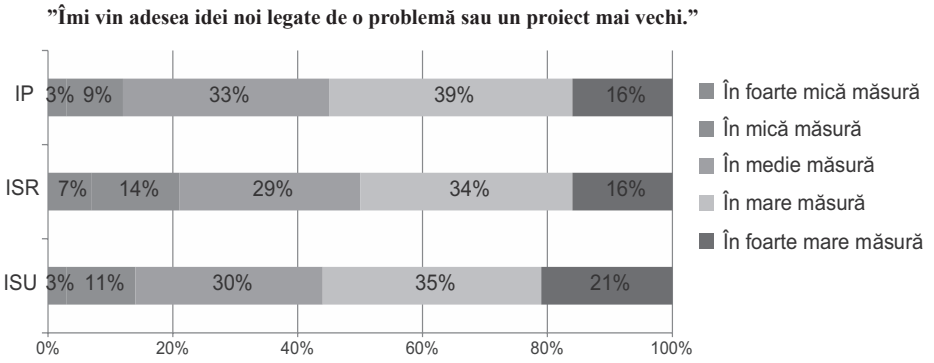


Figura 8. *PM la cadrele didactice: componenta* Obiective abandonate

Pe de altă parte, subiecţii au fost întrebaţi în ce măsură le vin idei noi pentru o problemă sau un proiect mai vechi? În proporţie de 35-40%, subiecţii consideră că acest fapt le este specific într-o

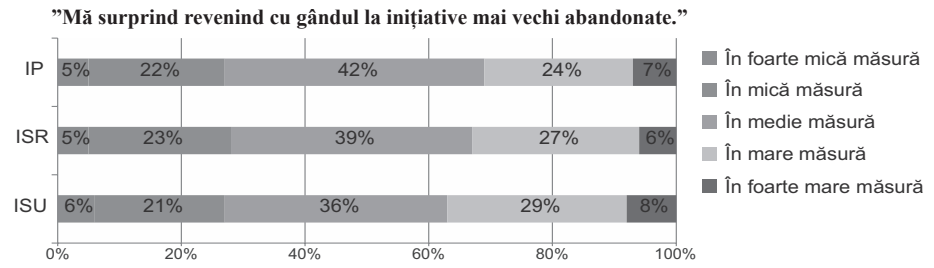
mare măsură, iar pentru aproximativ 30% – în măsură medie (vezi Figura 9).

Figura 9. *PM la cadrele didactice: componenta* Idei noi privind proiecte vechi



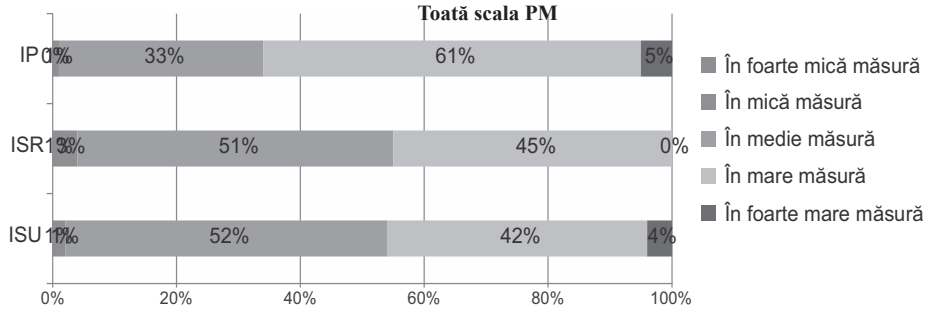
Rezultate ce atestă mai degrabă un nivel moderat de PM cu tendinţe spre înalt se observă şi în răspunsurile subiecţilor din cele trei grupuri la itemul 12: „Mă surprind revenind cu gândul la iniţiative mai vechi pe care le-am abandonat" (vezi Figura 10). Totuşi, subiecţii din instituţii de stat urbane, cu o mică diferenţă de ceilalţi, revin mai des la gândurile vechi, la intenţiile abandonate.

Figura 10. *PM la cadrele didactice: componenta* Revenire la iniţiative abandonate



Rezultatele privind nivelul de PM în totalitatea factorilor şi a elementelor din care este ea constituită sunt reflectate în Figura 11. Constatăm, la o examinare atentă a rezultatelor obţinute la indicele global al PM, că subiecţii din instituţii private manifestă o persistenţă motivaţională mai înaltă, comparativ cu subiecţii din celelalte unităţi şcolare.

Figura 11. *PM la cadrele didactice:* Indicele global al PM



CONCLUZII

Analiza materialului experimental prilejuit de studiul nostru empiric demonstrează că majoritatea cadrelor didactice atestă un nivel înalt şi moderat de persistenţă motivaţională, cu tendinţe însă spre foarte înalt la cadrele didactice din instituţiile de învăţământ private. În acest context, putem afirma că persistența motivațională a cadrelor didactice din instituțiile private diferă esențialmente de persistența motivațională a cadrelor didactice din instituțiile de stat din mediul rural și mediul urban la modul pozitiv. Explicația pe care ne-o sugerează studiul nostru se referă la remunerarea mai generoasă, la condițiile de muncă mai bune și la resursele logistice și didactice mai bogate și mai sofisticate de care beneficiază, de obicei, cadrele didactice din școli private în raport cu colegii lor din cele de stat.

O altă constatare pe care o degajă analiza datelor experimentale este că între persistența motivațională la cadrele didactice din mediul urban și cel rural nu se atestă diferențe semnificative, cu o singură excepție: învățătorii din mediul rural au obținut scoruri mai mici în raport cu colegii lor din mediul urban la criteriul *Realizarea unor sarcini greu de rezolvat* din factorul ***Urmărirea scopurilor curente (CPP)***.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Constantin T. Managementul resurselor umane. Iaşi: Institutul European, 2002. 336 p.
2. Constantin T. Predictori ai persistenţei motivaţionale. Rolul implicării motivaţionale. În: Constantin T. (coord.). Determinanţi ai motivaţiei în muncă. De la teorie la analiza realităţii organizaţionale. Iaşi: Editura Universităţii *A. I. Cuza*, 2009, pp. 149-180.
3. Gheorghe D., Tomiţa I. Productivitatea muncii. Craiova: Editura Universitară, 1997. 207 p.
4. Hojbotă A., Constantin T. Persistenţa motivaţională şi relaţiile ei cu variabilele cognitiv-motivaţionale. Pe: http://www.psihologi.ro
5. Micle M. Satisfacţia şi performanţă. În: Revista de Psihologie, nr. 1-2, 2009, pp. 75-90.
6. Micle M. Motivaţie – modele clasice şi interogative. În: Revista de Psihologie, nr. 1-2, 2008, pp. 67-78.
7. Pânişoară I.-O. Motivarea pentru cariera didactică. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2010. 170 p.



Necesitatea formării tinerilor voluntari în contextul pedagogiei sociale

Elena **DAVIDESCU**

lector superior, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *Experienţa ţărilor Uniunii Europene demonstrează că voluntariatul poate fi implementat şi valorificat în toate sferele socialului. Acesta le oferă tinerilor şi adulţilor o modalitate eficientă de a fi împreună, de a lucra în comun, valorile de bază fiind încrederea şi respectul reciproc. Mai mult, se susţine că natura voluntariatului colectiv contribuie semnificativ la dezvoltarea conştiinţei sociale şi a comunităţilor implicate. Factorul comun împărtăşit de organizaţiile de voluntari este datoria fiecărui participant faţă de bunăstarea comună sau publică, raţiune pentru care acestea lucrează în beneficiul celorlalţi. Formarea tinerilor voluntari în contextul pedagogiei sociale, ca orice formare, trebuie să cuprindă următoarele planuri: planul cunoştinţelor, fiind vizată îmbogăţirea acestora; planul acţiunii, fiind vizată dezvoltarea competenţelor practice; planul personalităţii, fiind vizată dezvoltarea propriei persoane; planul social, fiind vizată dezvoltarea competenţelor sociale.*

Cuvinte-cheie: *voluntar, voluntariat, voluntariat colectiv, valori, deprinderi.*

Abstract: *EU experience shows that volunteering may be involved and explored in all aspects of society and social life. It offers young people as well as adults an efficient way of spending time together while working for a common cause, being guided by such basic values as mutual trust and respect. Moreover, by its very nature collective volunteering makes a significant contribution to the development of social consciousness and of the communities involved in volunteering. The common factor shared by all volunteering organizations is every participant's duty towards common or public wellbeing, the very rationale of their work for the benefit of others. Like any training, the training of young volunteers in the context of social pedagogy ought to touch upon certain levels: knowledge, meaning the gathering and enhancing of knowledge; action, meaning the development of practical skills; personality, meaning personal development; and the social level, meaning the development of social skills.*

Keywords*: volunteer, volunteering, group volunteering, values, skills.*

Actualitatea temei de cercetare. Una dintre caracteristicile fundamentale ale serviciilor sociale şi educaţionale se referă la antrenarea resursei umane în *activităţi de voluntariat,* care să susţină serviciile organizaţiilor/instituţiilor specializate în domeniu.

Activitatea de voluntariat este reglementată prin lege şi presupune un anumit nivel al conştiinţei şi solidarităţii civice, care să motiveze persoana pentru participarea liber consimţită la astfel de activităţi organizate de persoane juridice de drept public şi de drept privat fără scop patrimonial. Activitatea de voluntariat va fi considerată experienţă de muncă în condiţiile în care constituie o cerinţă specifică de participare la concursul pentru ocuparea unei funcţii publice vacante. *Activitatea de interes public* este activitatea desfăşurată, potrivit legii, în domenii precum: asistenţă şi servicii sociale, protecţia drepturilor omului, medico-sanitar, cultural-artistic, educaţional, ştiinţific, umanitar, religios, filantropic, sportiv, protecţia mediului, social şi comunitar.

Acţiunea comunitară presupune crearea unor relaţii de cooperare, de colaborare între licee, şcoli generale, gimnazii şi şcoli auxiliare (dar şi alte centre şi case de tip rezidenţial sau de asistenţă a copilului), ceea ce ajută la

stabilirea unui *parteneriat de învăţare* real şi benefic pentru toţi cei implicaţi.

Managementul programelor de voluntariat cuprinde un set de procese, acţiuni prin care persoane voluntare sunt recrutate, pregătite, abilitate şi antrenate în activităţi planificate la nivelul unei organizaţii. Succesul implicării voluntarilor depinde de claritatea scopului şi de angajamen- tul susţinut de întreaga organizaţie, de la consiliul de conducere şi manageri până la personalul de rând. Din această perspectivă, o atenţie deosebită se acordă nevoilor individuale ale voluntarilor, asigurării unui mediu încurajator, în care aceştia vor putea progresa şi se vor putea dezvolta în planurile personal şi acţional-profesional [3, p. 123].

Scopul cercetării constă în identificarea valorilor de bază în voluntariat şi promovarea acestora în rândul studenţilor-pedagogi sociali, implicaţi în calitate de voluntari în: Asociaţia *Prietenii copiilor*; Misiunea socială *Diaconia*; Direcţia pentru Protecţia Drepturilor Copilului, sectorul Buiucani; Centrul Comunitar pentru Copii şi Tineri *Convorbitorul*; Centrul de Reabilitare şi Resocializare a Copiilor aflaţi în Dificultate *Casa Gavroche*.

Discuţii şi cercetări. Într-un studiu asupra metodologiei de intervenţie în abordarea comportamentelor vulnerabile, de risc, sociologul Marinela Buttu deschidea punctul său de vedere cu un argument, invocând următorul citat: „În centrul voluntarismului se află idealurile de servicii şi solidaritate, precum şi speranţa că împreună putem să facem lumea mai bună. În acest sens, putem spune că voluntarismul este expresia a ceea ce este, de fapt, Organizaţia Naţiunilor Unite". Stă mărturie şi declaraţia Directorului General al UNESCO, Koichiro Matsuura: „Şi eu am fost voluntar pe vremea când eram student în Statele Unite. Am lucrat cu persoane dezavantajate, din zonele sărace ale oraşului Philadelphia. Munca de voluntar este o demonstrare a solidarităţii umane în acţiune, avantajaţi fiind cei care dăruiesc, mai mult decât cei care primesc" [4, p. 290].

O practică demnă de atenţie este cea urmată în Marea Britanie, unde persoanele în etate sunt încurajate să se implice în activităţi de voluntariat, ca măsură de incluziune socială a acestora şi de acordare a unui rol activ în societate, ceea ce contribuie la diminuarea sentimentului de singurătate, izolare şi la îmbunătăţirea stării lor de sănătate.

Acţiunea comunitară este o experienţă cu caracter formativ pentru tineri, care îi va ajuta să se implice mai mult şi să fie apreciaţi pentru efortul depus, să se integreze mai uşor şi să devină mai înţelegători. Totodată, acţiunea comunitară contribuie considerabil la descoperirea potenţialului individual, care reprezintă un scop educaţional fundamental şi îi încurajează „să-i ajute şi pe alţii să se bucure de propria persoană", ceea ce reprezintă un pas înainte pentru crearea, în cadrul societăţii, a unei „adevărate comunităţi de oameni cărora le pasă de tot ceea ce se întâmplă" [5, p. 9].

Acţiunea socială voluntară reprezintă intervenţia dezinteresată a unor cetăţeni, individual sau grupaţi în asociaţii, fundaţii etc., în rezolvarea unor cerinţe sociale, educative şi culturale ale comunităţii [2, p. 45].

În ţara noastră, instituţia voluntariatului este reglementată prin Legea voluntariatului nr. 121 din 18 iunie 2010. Conform acestei legi, prin *voluntariat* se subînţelege activitatea de interes public desfăşurată de persoane fizice, denumite voluntari, în cadrul unor raporturi juridice, altele decât raportul juridic de muncă şi raportul juridic civil de prestare a unei activităţi remunerate.

Tinerii implicaţi în activitatea de voluntariat beneficiază de următoarele instrumente de lucru: certificat nominal de voluntariat (dacă sunt implicaţi mai puţin de 20 de ore lunar); carnet de voluntar (dacă sunt implicaţi mai mult de 20 de ore lunar); scrisoare de recomandare [6].

În cadrul programelor de voluntariat, dorinţa tânărului de a activa într-un domeniu de interes al comunităţii este un factor important, dar nu suficient. Deşi este recunoscut faptul că dezvoltarea capacităţii psihoactive de tip *pro* trebuie să meargă dincolo de subiect, adresându-se necesităţilor şi cerinţelor comunităţii, o atenţie deosebită trebuie acordată formării tinerilor (în formă tradiţională, în forme speciale ori prin utilizarea exemplelor). Tânărul trebuie să beneficieze de instruire atât teoretică, cât şi practică, îmbunătăţindu-i educaţia anterioară şi stimulându-i vocaţia de voluntar. Or educaţia constituie o parte importantă a identităţii tinerilor voluntari şi ''ţintește'': acumularea cunoştinţelor şi abilităţilor de bază, dezvoltarea capacităţilor de comunicare şi de relaţionare, formarea atitudinii empatice etc. De asemenea, este necesară asigurarea complementarităţii educaţiei formale cu pregătirea practică, prin stagii în cadrul diferitelor organizaţii şi instituţii [4, p. 291].

Voluntariatul promovează un şir de principii şi valori fundamentale: *datoria, solidaritatea, credinţa în acţiunea colectivă pentru binele tuturor, credinţa în drepturile omului şi egalitatea de şanse.* Pentru ca munca voluntarului să aibă rezultate pozitive, să contribuie la dezvoltarea capacităţii organizaţionale colective, ea trebuie să se bazeze pe *respect şi empatie între membrii comunităţii,* iar acţiunea de voluntariat – pe un număr suficient de voluntari proveniţi din comunităţile în care lucrează, pe menţinerea contactului cu comunităţile implicate, pe schimburi reciproce de atitudini, practici şi experienţe [4, p. 290].

Activităţile de voluntariat din domeniul socioeducaţional pot fi înscrise în mai multe arii de interes pentru organizaţiile neguvernamentale sau comunitare. Câteva exemplificări sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. *Arii de interes pentru organizaţiile neguvernamentale sau comunitare* [3, pp. 121-122]

Arii de interes	Activităţi
Educaţie	• Organizarea de cursuri şi seminarii gratuite pe diferite teme de interes; • Desfăşurarea de campanii tematice de conştientizare a unor probleme prin întâlniri directe cu beneficiarii (*Prevenirea SIDA, Protejarea mediului, Consumul de droguri, Persoane cu handicap, Violenţa* etc.); • Organizarea de campanii tematice de conştientizare a unor probleme prin distribuirea şi afişarea în locuri publice a unor postere tematice sau standuri de informare; • Desfăşurarea unor competiţii, dezbateri şi întâlniri pe teme legate de voluntariat.
Umanitare şi de solidaritate	• Oferirea de asistenţă medicală gratuită celor care nu îşi pot permite acest lucru; • Acordarea de ajutor persoanelor care necesită reabilitare fizică; • Organizarea de programe şi activităţi de timp liber pentru copiii cu cerinţe speciale; • Vizitarea copiilor din centrele de plasament sau din centrele pentru minori; • Colectarea şi distribuirea de îmbrăcăminte, jucării, hrană etc. familiilor sărace; • Acordarea de ajutor pensionarilor şi bătrânilor instituţionalizaţi; • Înfiinţarea unor linii telefonice de tipul „help-line”/„hot-line” pentru persoanele care solicită ajutor.
Civice şi de dezvoltare	• Amenajarea/renovarea instituţiilor pentru persoanele cu dizabilităţi, orfani, bătrâni; • Renovarea centrelor comunitare, şcolilor, spitalelor sau a altor instituţii publice; • Amenajarea de noi săli de clasă într-o şcoală; • Amenajarea unui parc sau a unui loc de joacă pentru copii; • Organizarea unei tabere de muncă pe o perioadă de timp limitată (1-3 săptămâni); • Organizarea unei zile de sărbătoare pentru persoane defavorizate sau aflate în dificultate.
Protecţia mediului	• Organizarea unor campanii ecologice în diferite zone geografice; • Activităţi de curăţare a plajelor, râurilor, parcurilor, rezervaţiilor naturale; • Campanii de curăţare a străzilor şi de îngrijire a pomilor şi spaţiilor verzi; • Informarea copiilor/elevilor din şcoli cu privire la natură şi la mediu.
Atragere de fonduri şi resurse	• Donaţii de materiale şi bani pentru constituirea unor fonduri speciale; • Atragerea de fonduri pentru achiziţionarea echipamentelor, materialelor sau mijloacelor necesare derulării activităţilor destinate unor categorii specifice de beneficiari; • Acordarea de burse/sprijin financiar şi material copiilor şi tinerilor cu posibilităţi materiale limitate pentru a frecventa anumite programe educaţionale; • Deschiderea unor conturi/depozite bancare pentru sprijinirea diferitelor persoane aflate în dificultate sau diagnosticate cu afecţiuni incurabile; • Organizarea unor spectacole, serate sau licitaţii cu bunuri donate pentru a atrage fonduri.

Un aspect important ține de sprijinirea acțiunilor de voluntariat prin cooptarea actorilor, specialiștilor din diverse domenii. Aceasta poate fi realizată pe mai multe căi [3, p. 122]:

– *recompensarea/aprecierea eforturilor voluntarilor*: acordarea de premii, de certificate pentru acţiuni de voluntariat; acordarea unor „medalii pentru serviciu voluntar”; crearea şi mediatizarea unei liste de servicii care nu ar exista fără contribuţia voluntarilor etc.;
– *facilitarea organizării de activităţi de voluntariat şi recrutarea de persoane*: lansarea unui centru naţional pentru promovarea voluntariatului; desfăşurarea campaniilor de recrutare de voluntari; lansarea la nivel naţional a unei linii telefonice de informare despre posibilitatea de a deveni voluntar; crearea unui catalog naţional al organizaţiilor care lucrează cu voluntari etc.;
– *obţinerea sprijinului autorităţilor pentru activităţi de voluntariat*: organizarea unui cadru naţional de promovare a cooperării între organizaţiile neguvernamentale şi autorităţi; semnarea de protocoale de colaborare între autorităţi şi organizaţiile care desfăşoară programe de voluntariat; publicarea de articole referitoare la voluntariat în buletinele informative ale ministerelor sau instituţiilor publice de la nivel local etc.;
– *colaborarea şi schimburile de experienţă*: planificarea și desfășurarea unor dezbateri despre voluntariat cu participarea organizaţiilor neguvernamentale, a reprezentanţilor autorităţilor, a persoanelor interesate; organizarea unor prezentări cu caracter informal în cadrul comunităţii, pentru împărtăşirea succeselor; realizarea de link-uri pe Internet între diferite site-uri de/despre voluntariat etc.;
– *promovarea voluntariatului*: transmiterea, diseminarea materialelor audiovizuale despre voluntariat; includerea de ştiri cu privire la activitatea voluntarilor în jurnalele informative; elaborarea şi difuzarea la radio sau TV a unor clipuri documentare despre voluntari; cooptarea unor personalităţi pentru înregistrarea şi transmiterea unor anunţuri

de utilitate publică despre voluntariat; organizarea de conferinţe de presă sau concursuri pe teme legate de voluntariat etc.

La nivelul comunităţii, *voluntarii* lucrează atât pe baza înţelegerii formale a voluntariatului, cât şi a mecanismelor locale informale. Aceştia asigură dezvoltarea capacităţii comunităţii, inclusiv prin proiecte de dezvoltare, servicii sanitare, acţiuni civice, lobby ş.a. Impactul colectiv al acestor resurse este covârşitor, oferind o altă dimensiune muncii de voluntar.

În ţările mediteraneene există un număr redus, dar în creştere, de tineri organizaţi în asociaţii de voluntari. În restul Europei de Vest, procentul membrilor asociaţiilor şi organizaţiilor de tineri voluntari este ridicat, dar fără tendinţă de creştere: în Belgia, Danemarca şi Marea Britanie ratele de participare a tinerilor sunt în declin.

Apartenenţa tinerilor din ţările nordice şi mediteraneene la astfel de asociaţii a schimbat politicile de tineret. Munca voluntară, care ocupă un rol important în petrecerea timpului liber al tinerilor, a înregistrat o scădere în ultimele două decenii. S-a constatat ca tinerii din zilele noastre sunt mai puţin receptivi în a face parte din comunităţi organizate, preferând structuri organizaţionale mai deschise, informale în primul rând. În toate ţările Europei de Vest consiliile naţionale, regionale şi locale ale tinerilor reprezintă o sursă importantă a participării în viaţa comunităţii. Consiliile tinerilor – instituţii-umbrelă private ale organizaţiilor şi asociaţiilor tinerilor sau consilii publice ale tinerilor (instituţii publice şi reprezentanţii acestora) – constituie modalităţi tradiţionale ale cooperării şi schimbului de informaţii între politicieni, autorităţi şi tineri. Întrucât această modalitate de organizare prezintă o multitudine de neajunsuri, au fost introduse noi modele de participare: *parlamente ale tinerilor, workshop-uri, comisii, platforme de informare despre şi de la tineri* etc. Nu sunt considerate alternative modelelor de consiliu al tinerilor, ci modalităţi experimentale şi modele suplimentare. Acestea definesc o nouă tendinţă în ţările Europei de Sud, în care nivelul participării în organizaţii şi asociaţii voluntare este scăzut (Spania, Portugalia, Grecia şi Italia). Sintetizând cele expuse, putem spune că acţiunea tinerilor voluntari poate fi caracterizată drept o îmbinare a activităţilor recreative cu educaţia nonformală şi responsabilităţile sociopolitice [4, pp. 291-292].

Dezvoltarea individului în planul acţiunii presupune capacitatea de a recunoaşte şi înţelege situaţiile-problemă cu care se confruntă, de a valorifica în consecinţă informaţiile pe care le deţine, precum şi de a planifica, motiva (pe sine şi pe ceilalţi), executa şi evalua măsurile adecvate. Include capacitatea de a opera pe mai multe niveluri de complexitate informaţională, de la simplu la general, precum şi de la general la simplu, ambele demersuri presupunând o componentă cognitivă şi recursul la experienţa şi cunoştinţele individului.

În practica sociopedagogică nu există reţete universal valabile, de aceea practicienii adesea sunt puşi în situaţia de a crea singuri metodele prin care să atingă obiectivele. Cu cât acestea sunt mai creative, inovative, cu atât şansele de reuşită cresc şi probabilitatea producerii schimbării în comunitatea devine mai mare. În acest sens, creativitatea este o calitate intrinsecă personalităţii noastre, însă unii reuşesc să îşi valorifice potenţialul mai rar, pe când alţii manifestă această calitate în viaţa de zi cu zi, ca rezultat al unui exerciţiu permanent.

CONCLUZII

1. *Acţiunea comunitară* reprezintă un model de colaborare între elevii din instituţiile de învăţământ preuniversitar (licee, şcoli generale, gimnazii) şi cei din şcolile-internat, şcolile auxiliare şi şcolile speciale. Această abordare presupune alcătuirea unui program care implică atât elevii, cât şi copiii şi include o gamă largă de activităţi creative, bazate pe imaginaţie şi expresivitate, folosite ca mijloace de integrare socială.
2. *Activitatea voluntarilor* este o dimensiune importantă într-o societate modernă, în măsură să influenţeze politicile publice şi să contribuie la diversificarea serviciilor sociale, la rezolvarea diferitelor probleme care fac obiectul serviciilor de asistenţă şi de intervenţie ale organizaţiilor specializate, la identificarea domeniilor de interes şi a nevoilor din cadrul comunităţii, la îmbunătăţirea activităţilor, la extinderea serviciilor în comunitate, astfel încât să beneficieze cât mai multe persoane, la asigurarea şi mobilizarea resurselor umane pentru activităţile.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Acriş C., Mihăiţă D. Pedagogie socială teoretică. Bucureşti: Cartea Universitară, 2004. 120 p.
2. Danii A., Racu S., Neagu M. Ghid de termeni şi noţiuni. Psihopedagogie specială. Asistenţă socială. Terminologie medicală. Legislaţie şi reglementări specifice. Chişinău: Pontos, 2006. 309 p.
3. Gherguţ A. Managementul serviciilor de asistenţă psihopedagogică socială. Ghid practic. Iaşi: Polirom, 2003. 207 p.
4. Neacşu I. Pedagogie socială. Valori, comportamente, experienţe, strategii. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti, 2010. 376 p.
5. Potter M.-J. Ghidul voluntarului. Strategii şi planul naţional privind acţiunile comunitare pentru susţinerea copiilor aflaţi în dificultate pe anii 2007-2009. Chişinău: Arc, 2007. 104 p.
6. https://www.justice.gov.md/category.ph.663 (Accesat la 07.06.2018).



Conceptualizarea formării orientărilor valorice la studenţi prin arta coregrafică: abordare psihologică şi pedagogică

Maia **DOHOTARU**
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *În articol este prezentat demersul psihologic al formării orientărilor valorice la studenţi prin arta coregrafică, din perspectiva psihologiei valorilor şi a psihologiei formării achiziţiilor comportamentale şi atitudinale, accentul fiind pus pe analiza şi valorificarea legităţilor creativităţii artistice. Demersul pedagogic este axat pe fundamentarea etapelor, a metodologiei şi a finalităţilor de formare a orientărilor valorice la studenţii-coregrafi. Totodată, se descriu pe larg principiile, structura şi conţinutul formării orientărilor valorice/estetice la studenţi.*

Cuvinte-cheie: *coregrafie, dans, valori, orientări valorice, instrucţiuni artistice, orientare estetică, achiziţii comportamentale, creativitate, atitudini, axiologie.*

Abstract: *In this article, the psychological approach of forming value orientations in undergraduate students through choreography is based on the perspective of the psychology of values and the psychology of behavior and attitude acquisition. Emphasis is placed on analyzing and capitalizing on the laws of artistic creativity. The teaching methodology is based on building a foundation for the various stages, the methods and the end goals of forming value orientations in choreography students. The principles, structure, and contents of the value/aesthetic orientation of students are also described.*

Keywords: *choreography, dance, values, value orientations, artistic guidelines, aesthetic orientations, behavioral acquisitions, creativity, attitudes, axiology.*

Cultura coregrafică face parte din cultura generală şi, în special, din cultura artistică. Ea reflectă identitatea şi conştiinţa naţională, dar şi tradiţiile formate de multe generaţii prin dans. Fiind o artă sintetică, coregrafia îmbină mişcarea şi dramaturgia, dispune de valenţe şi oportunităţi educative privind formarea orientărilor valorice. Mecanismul de bază, în acest sens, este cel de îmbinare a cunoaşterii ştiinţifice cu cea artistică. Ambele sunt determinate de factori psihologici şi educaţionali.

ABORDAREA PSIHOLOGICĂ

Demersul psihologic al formării orientărilor valorice la studenţii-coregrafi poate fi abordat din mai multe perspective: din perspectiva psihologiei artelor, din perspectiva psihologiei valorilor şi din perspectiva psihologiei formării achiziţiilor comportamentale – competenţe şi atitudini axiologice.

După cum afirmă psihologii din domeniul artelor, producerea şi asimilarea valorilor artistice (estetice) este determinată, în mare parte, de actul creativ al conceptorului sau al interpretului coregrafic. Cu alte cuvinte, cadrul valoric al artei coregrafice şi formarea orientărilor valorice prin intermediul artei coregrafice sunt în directă corelaţie: interpretul coregrafic prezintă o valoare, când aceasta este rezultatul unui act creativ; în acelaşi timp, procesul de creaţie constituie calea şi instrumentul de asimilare a valorilor, a căror purtătoare este arta coregrafică.

În acest context, pentru cercetarea noastră este important de a valorifica legităţile creativităţii artistice (coregrafice) din perspectiva formării orientărilor axiologice la studenţi. Una dintre legităţi se referă la atitudinea inedită faţă de obiectul creativităţii (coregrafia), dar şi la atitudinea originală faţă de realitate. Această „originalitate" este reprezentată printr-o unitate a structurilor emoţionale, raţionale şi psihomotorii ale subiectului coregrafic. Unicitatea rezidă şi în procesul de creare a unei lucrări coregrafice, printr-o metodă individuală şi un stil propriu. De aceea, în arta coregrafică o importanţă primordială o au calităţile înnăscute: simţul ritmului, auzul muzical, coordonarea, elasticitatea/flexibilitatea, orientarea estetică etc.

O altă legitate esenţială se referă direct la reacţiile emoţionale şi la reflectarea emoţională a lumii înconjurătoare prin intermediul mijloacelor artistice ale artei coregrafice, cu o condiţie – în acest caz, imaginaţia reprezintă o fuzionare inedită a emotivităţii.

Pentru ca procesul de creaţie să capete un adevărat sens estetic, este necesar ca intenţia/proiectul să promoveze un mesaj, adică să transmită atitudinea coregrafului faţă de lume, prin care îşi dezvăluie concepţia de viaţă. Prin urmare, persoana care creează imagini artistice coregrafice trebuie să posede nu doar sensibilitate emoţională, care fixează realitatea la nivelul fenomenului, dar şi capacitatea de a pătrunde într-un mod original şi specific în esenţa acestei realităţi, fapt imposibil fără o gândire dezvoltată. O formă

specifică a unui asemenea mod de reflectare a lumii de către artist este gândirea metaforică, deoarece metafora surprinde atât imaginea, cât şi conţinutul ei conceptual.

O altă caracteristică a gândirii artistice este asociaţia. Aceasta defineşte o astfel de relaţie între elementele *imagine* şi *concept*, în care unul dintre ele, care apare în procesul de creaţie, provoacă, generează (prin similitudine, opoziţie, contiguitate/compatibilitate sau contrast) o altă imagine sau concept ori un lanţ al acestora. Caracterul complex al imaginii coregrafice se datorează, de asemenea, în mare parte, faptului că aceasta include un material bogat (acumulat, simţit, trăit) şi un spectru larg de asociaţii descoperite în procesul de creaţie.

Analiza legităţilor generale ale coregrafiei ne permite să identificăm mai multe etape principale şi stări prin care trece maestrul în procesul de creare a unei lucrări. Formele de activitate creatoare, la rândul lor, sunt subordonate unor obiective de acelaşi tip, care presupun crearea de opere artistice coregrafice anticipând acţiunile posibile, menite să conducă la rezultatul scontat. Motivarea activităţii coregrafului se prezintă ca un sistem complex şi dinamic de autosusţinere. Percepţia, gândirea şi comportamentul sunt stimulate şi direcţionate de scopurile procesului creativ, acestea numărându-se printre cele mai importante elemente în ierarhia motivaţională a personalităţii sale.

La realizarea acestor obiective contribuie, pe de o parte, activitatea concretă, orientată (conştientă) a coregrafului, din care fac parte eforturile, voinţa, evaluarea raţională a obiectivelor trasate, adică stabilirea clară a genului coregrafic căruia îi va aparţine lucrarea, ce volum va avea, care este termenul de realizare, sentimentul de responsabilitate internă pentru rezultat etc. Pe de altă parte, o importanţă aparte în pregătirea şi realizarea actului de creaţie artistică o are activitatea involuntară, nonconştientă, spontană. Aceasta se caracterizează printr-o continuă fantezie coregrafică, un fel de laborator intern, în care se împletesc, se suprapun, se nasc, se condensează şi se maturizează o multitudine de sentimente, de rând cu formele lor artistice de exprimare. Deşi poartă un caracter spontan, activitatea artistului este însoţită întotdeauna de o intenţie concretă. În interpretarea psihologului german H. Hekhauzen, intenţia nu este altceva decât acea dorinţă, inerentă firii artistice a creatorului, care poartă în sine amprenta talentului său.

Motivele creativităţii, care, într-un fel sau altul, pun în acţiune intenţia coregrafului, nu sunt, în esenţă, observabile. Motivul, în situaţia dată, poate fi descris prin intermediul unor concepte precum necesitatea, predilecţia, atracţia, dorinţa etc. Prin urmare, procesul creativ se dovedeşte a fi motivat, chiar şi în cazurile în care nu este însoţit de intenţia conştientă a coregrafului. Putem presupune că intenţia creatoare conţine deja factorul care face posibilă alegerea între diferite variante de implementare artistică, fără a apela la conştiinţă, acel *ceva* care declanşează procesul de creaţie, îl dirijează, îl reglementează şi îl duce până la capăt. Intenţia fiecărui coregraf se manifestă ca o predispoziţie interioară pentru anumite metode, procedee de expresivitate artistică, pentru unele tehnici caracteristice de compoziţie.

În acest sens, intenţia se comportă ca un mecanism de reglementare, care îl orientează pe fiecare coregraf în parte spre elaborarea unor lucrări în conformitate cu talentele cu care este înzestrat. Specificitatea activităţii sale se manifestă în nevoia permanentă de cunoaştere a noilor experienţe şi de acumulare continuă a materialului. De multe ori, din „haosul" unor astfel de observaţii separate coregrafii creează adevărate opere de artă. Astfel, inspiraţia, ca tensiune maximă a eforturilor intelectuale şi fizice, constituie etapa finală în munca de creaţie şi, în acelaşi timp, o condiţie necesară (de ordin psihologic) pentru aplanarea contradicţiei interioare dintre starea emoţională şi supraîncărcarea spirituală. Prin urmare, în procesul de creaţie coregraful îşi realizează orientările estetice/valorice, ideile, dar, de asemenea, are posibilitatea să revină la starea sa iniţială.

O caracteristică semnificativă a universului valoric al coregrafului este profunzimea experienţelor sale şi, uneori, chiar acel dezechilibru emoţional care încalcă stereotipul său dinamic. Creativitatea coregrafică se bazează, în mare măsură, pe afecte, adică pe acea reacţie emoţională puternică cauzată de obiect, idee, scop, care pune stăpânire pe toate laturile personalităţii artistului şi îi stimulează imaginaţia.

Afectele de ordin artistic nu oferă încă claritate scopului: în psihologia coregrafului domină reacţiile reflexive, el fiind deocamdată departe de gândirea discursivă, de o conştientizare clară a obiectivelor creativităţii. La această etapă indispensabilă, mişcarea spre atingerea scopului avansează, în mare parte, la nivelul detectării intuitive a obiectului creativităţii, al acumulării materialului, ocolind stadiul gândirii analitice. Această acumulare la nivelul subconştientului, intuitivului este uneori exprimată prin emotivitatea acţiunilor şi faptelor, prin creşterea excitabilităţii emoţionale.

Astfel, indiferent de măsura în care un coregraf talentat se bazează pe propriile forţe, el are neapărat nevoie de măiestrie, adică să cunoască la perfecţie meseria, să posede abilitatea de a alege, dintr-o multitudine de căi, pe cea unică, a sa, de a se orienta şi a merge cu răbdare şi hotărâre spre actul creator. Toate acestea necesită însă formarea unor competenţe de protejare în cazul afectelor şi instinctelor incontrolabile, contra dictaturii canoanelor, clişeelor, rutinei etc. Cu certitudine, procesul de creaţie îl metamorfozează pe coregraf într-un creator şi promotor al valorilor universale – şi, în primul rând, al celor estetice.

Din punctul de vedere al cercetării date, este important să abordăm fenomenul „valoare" din perspectivă psihologică. În acest context, valoarea poate denota şi caracteristicile funcţionale ale obiectelor (în cazul dat,

al operelor coregrafice) şi/sau demersul funcţional al subiectului (coregrafi, viitori coregrafi) în raport cu un scop sau obiectiv. Această valoare funcţională se poate transforma prin asociere în valoare afectivă, mijloacele căpătând semnificaţie ca orientare axiologică.

Atitudinea ca element fundamental al caracterului a fost abordată din diferite perspective. Cercetătorul american W.I. Thomas i-a atribuit rolul central în ştiinţa despre om şi societate. În acest context, atitudinea apare ca o modalitate internă de raportare la diferite laturi ale vieţii sociale şi la activităţile de manifestare în comportament, i.e. răspunsuri actuale ale fiecărei persoane la stimulii sociali. Se consideră că studiul atitudinilor ţine de psihologia socială şi cea a artelor, legând fenomenul de valorile sociale şi artistice şi numind atitudinea „duplicatul valorii sociale/estetice". Pentru E.S. Bogdarus, „atitudinea este o tendinţă spre acţiune, care devine o valoare pozitivă sau negativă. Ea are semnificaţie numai în relaţie cu unele valori" [7, p. 69]. Analizând evoluţia acestui concept, observăm că atitudinea este o dispoziţie imperceptibilă a individului, o „variabilă ascunsă" (E. Hilgard) de a răspunde sau a reacţiona într-un mod sau altul la mediu, transformându-se în rezultatul interacţiunii individului cu lumea, inclusiv cu arta şi cultura.

Când ne referim la „atitudinea faţă de valori", avem în vedere relaţiile evaluative ale oamenilor cu mediul, în cazul dat – cel artistic. Aceasta asigură diferenţa dintre *valoare* şi *atitudine*: valoarea este obiectul atitudinii, iar atitudinea este poziţia indivizilor. E. Speranţia afirmă că, în situaţia când valorile sunt interiorizate, distanţa dintre obiectiv şi subiectiv este asigurată de atitudini şi, astfel, conturarea atitudine-valoare este mai dificil de sesizat. Pentru P. Iluţ, atitudinea este „un indicator al stării de conştiinţă, al interacţiunii dintre diverse cunoştinţe, evaluări, intenţii, este oarecum o rezultantă a acestui proces" [8, p. 34].

Atât atitudinea, cât şi valoarea se găsesc în zona virtuală a individului. În concepţia lui M. Rokeach, diferenţele ar rezulta din faptul că o atitudine se referă la un complex de convingeri (*beliefs* – engl.) faţă de un obiect sau o situaţie, pe când o valoare se referă la o singură convingere, de generalitate mai mare, care parcurge situaţii şi obiecte particulare. Astfel, valorile emerg ca principii fundamentale despre moduri de comportament sau scopuri ale existenţei. Ele ocupă un loc central în structura personalităţii umane; ne ghidează atitudinile, judecăţile şi acţiunile. Într-un anumit sens, valorile se exprimă în atitudini. Prin urmare, în raport cu valorile, atitudinile apar ca instrumente.

Sistemul de atitudini şi valori proprii artei coregrafice are o semnificaţie epistemologică şi estetică radicală. Procesul de socializare, umanizare, profesionalizare şi integrare socioculturală se produce prin însuşirea, interiorizarea valorilor, a normelor specifice artei coregrafice. Aşadar, la examinarea rolului valorilor în mentalitatea şi comportamentul indivizilor, se evidenţiază următoarele: 1) socializarea şi profesionalizarea se explică prin interiorizarea valorilor, influenţa lor este multidirecţională, iar deosebirile interculturale devin tot mai estompate; 2) valorile sunt strâns legate de emoţii şi afecte; servesc ca standarde evaluative şi manifestări de comportamente; 3) valorile reprezintă scopuri în sine ca determinanţi motivaţionali; 4) este importantă distingerea dintre valorile autentic trăite şi cele de faţadă [9].

Interconexiunea dintre valori şi motive este recunoscută de majoritatea celor care se ocupă de studiul personalităţii. Spre exemplu, pentru G. Allport şi M. Nuttin, valorile sunt cele care dau unitate şi consistenţă persoanei. S. Schwartz le consideră drept constructe motivaţionale direcţionate spre scopurile pe care oamenii tind să le atingă [13]. În teoria lui P. Adler, mecanismul de compensare şi nevoia de afirmare, de asemenea, presupun operarea cu conceptul de *valoare*. Este cert faptul că valorile influenţează perceperea situaţiei prin mijloacele de cunoaştere, inclusiv prin cunoaşterea artistică. Acestea se supun unor strategii subiective referitoare la percepţie şi crearea operei coregrafice [7, p. 71].

Aşadar, considerând valorile drept realităţi psihologice naturale, constatăm că ele determină formarea atitudinilor şi a orientărilor axiologice ale personalităţii, ceea ce face posibilă înţelegerea mai profundă a mecanismelor de realizare a acestui proces. Ne vom axa deci pe interconexiunea dintre cunoaşterea empirică, cunoaşterea ştiinţifică şi cunoaşterea artistică.

Abordarea psihologică a formării orientărilor valorice la studenţi prin intermediul artei coregrafice ne-a permis să deducem următoarele principii: principiul creativităţii în perceperea, interiorizarea şi producerea valorilor artistice/estetice; principiul stadializării procesului de creare a operei coregrafice ca valoare estetică; principiul relevanţei şi interconexiunii valori-atitudini-orientări valorice; principiul interacţiunii cunoaşterii empirice, ştiinţifice şi artistice; principiul angajării afective, psihomotorii, motivaţionale şi comportamentale în perspectiva interiorizării şi producerii valorilor artistice/estetice ca fundament al orientărilor valorice ale studenţilor.

ABORDAREA PEDAGOGICĂ

Abordarea general-pedagogică a formării orientărilor valorice (estetice) la studenţii-coregrafi poate fi privită din mai multe perspective.

Perspectiva fundamentală, în acest sens, ţine de coordonatele concepţiei umaniste asupra educaţiei. Paradigma umanistă „reproduce la nivelul subsistemului educativ liniamentele fundamentale ale paradigmei socioculturale existenţiale, şi anume centrarea pe persoană, pe creşterea, pe evoluţia sa" [1]. Astfel, subiectul trebuie să-şi trăiască propriile valori, să le actualizeze în existenţa sa, găsindu-

şi întotdeauna drumul într-o situaţie la care reflectează. N. Sacaliş consideră că rolul educaţiei umaniste este „să reveleze educabilului lumea dreptăţii, lumea frumosului, lumea binelui şi a celorlalte valori cardinale chemate să-l conducă în viaţă...” [12]. Prin educaţie are loc ”deschiderea spre lumea valorilor, iar educaţia centrată pe valori este ea însăşi o valoare” [4, p. 144].

Relaţia dintre *valoare* şi *educaţie* reprezintă o coordonată esenţială în structura paradigmei umaniste a educaţiei, în care cunoaşterea şi valorizarea valorilor este unul din demersurile fundamentale ale formării orientărilor axiologice la educabili. După J. Dewey, cea mai importantă valoare a educaţiei este „cultura ca model al vieţii înseşi, ca instrument” [6, p. 45]. E. Macavei consideră educaţia un fenomen social, o activitate complexă care se supune actului apreciativ, ceea ce îi conferă semnificaţie axiologică: „Aprecierea valorică are ca obiect rezultatele educaţiei: cultura generală şi de specialitate, capacităţi, atitudini, convingeri, motivaţia, inteligenţa, creaţia şi creativitatea, integrarea socială prin profesiune şi participarea individului la viaţa social-economică, culturală, politică”. Autoarea pune în evidenţă caracterul social – asigurarea „continuităţii culturii şi a civilizaţiei” [10, p. 22]. Anume educaţia umanistă realizează pronunţat funcţia axiologică: „formarea/dezvoltarea personalităţii umane prin intermediul valorilor spirituale acumulate şi validate social, în timp şi spaţiu” [2, p. 192]. Educaţia, în acest sens, îşi asigură selecţia şi transmiterea valorilor de la societate la individ. Potrivit teoriei lui E. Spranger, educaţia presupune trei aspecte: receptarea valorilor culturii; trăirea, vibrarea spiritului subiectiv în contact cu valorile supraindividuale ale spiritului obiectiv; crearea valorilor.

Dacă ne referim la scopul educaţiei, acesta este, pentru E. Spranger, dezlănţuirea în subiect a spiritului normativ, autonom, care acţionează ca un imperativ intern şi care îndeamnă fiinţa umană la trăirea şi crearea de valori spirituale, ca personalitate. Autorul este preocupat de realizarea, prin educaţie şi „automodelare”, a năzuinţei umane spre Bine, Frumos şi Adevăr ca valori eterne, dincolo de spaţiu şi timp [3, p. 39; 11, p. 7].

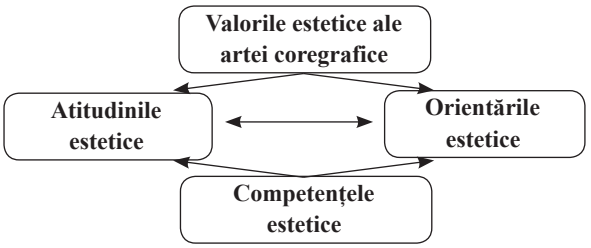
Teoriile moderne sugerează ideea re-practicării şi reorganizării educaţiei, motivând provocările şi realizările vieţii contemporane, care este în continuă schimbare. În acelaşi timp, C. Cucoş susţine că orice schimbare profundă în educaţie trebuie să mizeze, în primul rând, pe delimitarea valorilor educaţionale dezirabile, iar dimensiunea axiologică a educaţiei să asigure coerenţa şi consistenţa valorilor fundamentale angajate în realizarea acţiunilor educaţionale, a proceselor de învăţământ. Educaţia axiologică este o paradigmă conceptuală care reuneşte toate aspectele realizării educaţiei în spiritul valorilor autentice. În acest context, autorul identifică cele două planuri ale relaţionării valorice a fenomenului educativ-teoretic şi practic [3, p. 82].

Analizând variate accepţiuni asupra valorilor, putem afirma că valorile specifice educaţiei sunt valorile ce pot fi percepute atât în definirea finalităţilor, cât şi a conţinutului educaţional. J. Dewey, care a optat pentru valoarea utilităţii ca premisă, face distincţia între *valorile educaţionale intrinseci*, ipostazate în conţinuturile şi programele educaţionale, şi *valorile educaţionale instrumentale*, care sprijină transmiterea valorilor explicite. Cea mai importantă valoare educaţională, după J. Dewey, este cultura, pentru că doar ea ne sugerează în mod efectiv întregul proces de creştere a vieţii înseşi [6, p. 237].

În acest context, menţionăm că arta, în general, şi arta coregrafiei, în particular, ca elemente-cheie ale unei culturi, reprezintă un ansamblu de valori artistice esenţiale, care sunt, implicit, şi valori educaţionale, alături de cele fundamentale (morale, etice etc.). Valorile artei coregrafice în special, ca şi valorile educaţionale în general, se află la baza finalităţilor educaţiei şi „asigură o triplă perspectivă de analiză a acţiunilor declanşate la nivel de sistem şi de proces”: a) perspectiva subiectivă, care implică momentul afectiv şi motivaţional al activităţii educaţionale; b) perspectiva obiectivă, necesară pentru realizarea pragmatistă a activităţii de formare/dezvoltare a personalităţii; c) perspectiva transcendentală, care are drept scop depăşirea situaţiei existente [7, p. 81].

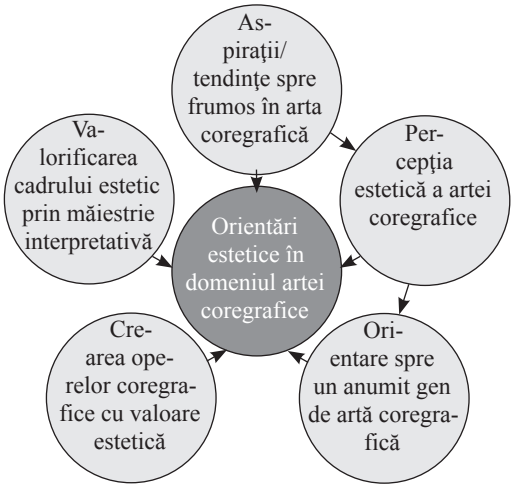
Privind sistemele de valori din perspectivă procesuală, G. de Landsheere identifică trei principii de bază: 1) principiul interiorizării valorilor, care presupune adoptarea sistemului de valori ca valori proprii, integrate în structura personalităţii; 2) principiul angajării afective, motivaţionale şi caracteriale optime în perspectiva adaptării permanente la condiţiile unui context pedagogic deschis; 3) principiul complementarităţii dintre obiectivele cognitive şi noncognitive, care angajează cerinţa generală de proiectare a acţiunii pedagogice de formare/dezvoltare a personalităţii [5, p. 87]. Această abordare a procesului de valorizare reprezintă un demers educaţional holistic şi vizează formarea competenţei axiologice şi, în cazul cercetării date, a competenţei estetice, care este privită ca sinonim al orientării estetice. Astfel, din perspectivă pedagogică, ne axăm pe următoarele accepţiuni ale noţiunilor *valori estetice, competenţe estetice, atitudini estetice, orientări estetice* în contextul artei coregrafice (vezi Figura 1): a) *valorile estetice* ale artei coregrafice reprezintă un etalon al frumosului, al formei şi armoniei artistice a operei coregrafice; b) *orientările estetice* sunt valori estetice, conştientizate şi trăite, care presupun o varietate de atitudini estetice ale personalităţii pe dimensiunea artei coregrafice; reprezintă o unitate de valori ierarhic interconexe, care direcţionează activitatea profesorului şi a studentului în cadrul educaţional; c) *atitudinile estetice* sunt instrumentele valorilor estetice; valorile direcţionează atitudinile; atitudinile se raportează întotdeauna la anumite valori estetice şi artistice; d) *competenţa estetică* este o dimensiune procesuală/atitudinală de manifestare a orientărilor estetice în domeniul artei coregrafice.

Figura 1. *Cadrul axiologic al formării orientărilor estetice la studenţii-coregrafi (aspectul teleologic)*



Delimitarea acestor noţiuni ne permite să stabilim atât posibilul referenţial axiologic în domeniu, cât şi logica formării orientărilor estetice la studenţi prin arta coregrafică (vezi Figura 2).

Figura 2. *Structura şi dimensiunile orientărilor estetice la studenţii-coregrafi*

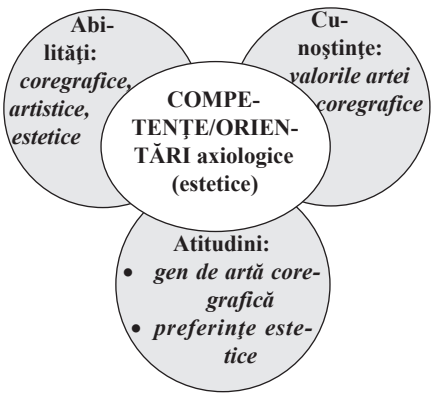


Dimensiunea axiologică (estetică) a competenţelor are funcţie de extindere/complementare a competenţelor profesional-artistice, cu un impact energizant afectiv şi motivaţional. La rândul său, competenţa axiologică (estetică) poate fi extinsă prin valorificarea caracteristicilor personale de căutare a sensului estetic şi artistic, prin pasiunea pentru arta coregrafică şi prin cadrul real în care se formează şi se dezvoltă competenţa respectivă.

Aşadar, abordarea pedagogică a formării orientărilor valorice (estetice) la studenţii-coregrafi se axează pe: paradigma umanistă a educaţiei, finalităţile educative exprimate în termeni de competenţe axiologice (estetice), logica şi principiile realizării acestui proces (principiul orientării umaniste; principiul valorii estetice; principiul angajării afective şi al reflexivităţii; principiul (co)creativităţii; principiul valorificării potenţialului axiologic al artei coregrafice) (vezi Figura 3).

Principiul orientării umaniste este o reflecţie a paradigmei respective în educaţie, care pune pe prim-plan personalitatea celui ce învaţă, dezvoltarea continuă a capacităţilor sale în baza valorilor şi pentru valori. Pe de altă parte, prin acest principiu se valorifică potenţialul uman al artei coregrafice – în primul rând, cel al dansului clasic de valoare. Anume acest gen de coregrafie (dansuri) reflectă valorile umane şi estetice şi se bazează pe ele.

Figura 3. *Componentele competenţelor axiologice (estetice) în domeniul artei coregrafice*



Principiul valorii estetice se referă la selectarea operelor coregrafice cu potenţial estetic ridicat pentru percepţie şi interiorizare, dar şi la crearea operelor coregrafice proprii în raport cu aceste valori (artistice şi estetice). Acest principiu gestionează stabilirea conţinutului şi a finalităţilor de formare a orientărilor valorice (estetice) la studenţii coregrafi.

Principiul angajării afective şi al reflexivităţii. Demersul angajării efective se înscrie în pedagogia umanistă şi în pedagogia artelor. De fapt, competenţa estetică este şi una afectivă. Fără percepţia afectivă/empatică a operei coregrafice nu pot fi formate orientările valorice necesare. Acest principiu generează un sistem de activităţi specifice cu referire la crearea competenţelor de manifestare a afectivităţii, pe dimensiunea percepţiei estetice şi creării de opere coregrafice cu valenţe estetice.

Principiul (co)creativităţii profesorului şi a studentului în procesul educaţional. Specificul creativităţii artistice la etapa de formare a viitorilor coregrafi constă în activitatea interconexă, creativă a profesorului şi a studentului.

Principiul valorificării potenţialului axiologic al artei coregrafice. Arta coregrafică poate fi caracterizată nu numai prin valori estetice, dar şi prin valori general-umane, morale, etice, interculturale etc. De regulă, operele coregrafice cu un potenţial axiologic puternic au la bază valori umane: dragoste, libertate, prietenie, tradiţie, familie etc. În acest sens, cultivarea valorilor umane este şi o condiţie de formare eficientă a orientărilor valorice (estetice) la studenţii-coregrafi.

Aşadar, abordările psihologică şi pedagogică, reprezentate printr-un sistem de noţiuni, principii, concepte, constituie fundamente ale conceptualizării şi elaborării unui model pedagogic de formare a orientărilor valorice (estetice) la studenţi prin arta coregrafică.

CONCLUZII

1. *Abordarea psihologică* a formării orientărilor estetice la studenţi prin arta coregrafică se axează pe psihologia artelor (legităţile creativităţii coregrafice, dimensiunea emoţională, atitudini, motivaţie etc.); psihologia valorilor (valorile-scop, valorile-atitudini, valorile-instrumente etc.); psihologia formării orientărilor valorice la studenţi (principiile creativităţii, relevanţei şi interconexiunii, interacţiunii, angajării afective, psihomotorii, motivaţionale şi comportamentale, interiorizării şi producerii valorilor).
2. În cadrul *abordării pedagogice* a formării orientărilor estetice la studenţi prin arta coregrafică am argumentat şi am definit noţiunile-cheie: *valori estetice*, *atitudini estetice*, *orientări estetice*, *competenţe estetice*; am stabilit interconexiunile dintre ele; totodată, în baza valorilor filozofico-estetice, psihologice şi axiologice, am structurat sistemul de orientări estetice la studenţii-coregrafi: percepţia estetică a artei coregrafice, orientarea spre un anumit gen de artă coregrafică, aspiraţia spre frumos în arta coregrafică, valorificarea cadrului estetic prin interpretarea artei coregrafice, crearea operelor coregrafice.
3. Abordarea pedagogică a formării orientărilor estetice la studenţii-coregrafi este fundamentată de pe poziţiile paradigmei umaniste şi axiologice în educaţie: orientarea umanistă, integralitatea, frumosul, angajarea efectivă şi reflexivă, (co)creativitatea, valorificarea potenţialului axiologic al artei coregrafice.
4. Această abordare se încadrează în paradigma postmodernă a educaţiei (postparadigmatică) şi, alături de alte abordări, asigură cadrul teoretic de conceptualizare şi modernizare a formării orientărilor estetice la studenţi prin arta coregrafică.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bârlogeanu L. Paradigma educaţional-umanistă în contextul postmodernităţii. În: Păun E., Potolea D. Pedagogie: Fundamente teoretice şi demersuri aplicative. Iaşi: Polirom, 2002.
2. Cristea S. Dicţionar de termeni pedagogici. Bucureşti: EDP, 1998.
3. Cucoş C. Pedagogie şi axiologie. Bucureşti: EDP, 1995.
4. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 2006.
5. De Landsheere G. Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en education. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
6. Dewey J. Fundamente pentru o ştiinţă a educaţiei. Bucureşti: EDP, 1982.
7. Gîncu I. Orientările valorice în formarea profesională. Teză de doctor în pedagogie. Chişinău, 2015.
8. Iluţ P. Structurile axiologice din perspectivă psihosocială. Bucureşti: EDP, 1995.
9. Iluţ P. Valori, atitudini şi comportamente sociale. Iaşi: Polirom, 2004.
10. Macavei E. Pedagogie. Bucureşti: Aramis, 1997.
11. Pâslaru Vl. Valoare şi educaţie axiologică. În: *Didactica Pro...*, nr. 1 (35), 2006.
12. Sacaliş N. Vino, bunule Ibiş. Bucureşti: Charme Scott, 2003.
13. Schwartz H. S. Basic Human Values: An Overview. Pe: https://segr-did2.fmag.unict.it/Allegati/convegno%207-8-10-05/Schwartzpaper.pdf (Accesat la 17.04.2018).



Diana **CIUTAC**

doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Interdisciplinaritatea în educaţia muzical-corală a elevilor

Rezumat: *Interdisciplinaritatea este un fenomen şi un principiu universal al existenţei şi cunoaşterii. Valorificarea ei în procesul instructiv-educativ se soldează cu efecte educaţionale nebănuite, inaccesibile în cazul abordării unidisciplinare a obiectelor cunoaşterii. Studiul le oferă cadrelor didactice, în special dirijorilor corurilor de copii, concepte, principii şi metodologii de valorificare a interdisciplinarităţii, în general, şi a interdisciplinarităţii în educaţia muzical-corală a elevilor, în particular.*

Cuvinte-cheie: *multidisciplinaritate, pluridisciplinaritate, interdisciplinaritate, transdisciplinaritate, cânt vocal-coral, ansamblu coral, educaţie muzicală.*

Abstract: *Interdisciplinarity is a phenomenon and a universal principle of existence and knowledge. Exploring interdisciplinarity in education has the capacity of yielding surprising results, which would have been unachievable under the normal unidisciplinary approach towards school subjects. Our study offers educators, especially conductors of children's choirs, the*

appropriate concepts, principles, and methodologies that help explore interdisciplinarity in general and interdisciplinarity in choral music education in school in particular.

Keywords: *multidisciplinarity, pluridisciplinarity, interdisciplinarity, transdisciplinarity, vocal choral singing, choir, music education.*

”Cel mai puternic argument pentru interdisciplinaritate este chiar faptul că viaţa nu este împărţită pe discipline.”
(J. Moffet)

Argument. Deşi avantajul organizării procesului de studiu pe discipline şcolare a fost demonstrat didactic, educativ şi chiar cognitiv, o astfel de practică are dezavantajul de a oferi o percepţie şi o înţelegere secvenţială, insulară a obiectului cunoaşterii. Totuşi, de regulă, obiectul cunoaşterii este o entitate legată genetic, tematic şi structural cu o mulţime de alte entităţi. Deci stabilirea conexiunilor funcţionale între disciplinele şcolare este necesară în scopul de a obţine o percepţie unitară şi coerentă a fenomenologiei existenţiale.

Reforma învăţământului şi educaţiei, care se desfăşoară şi în spaţiul est-european, inclusiv în cel românesc, antrenează în mod obligatoriu şi abordarea interdisciplinară a educaţiei. Deseori însă, aceasta este înţeleasă îngust, doar ca aplicarea în procesul instructiv-educativ a unor conţinuturi de la alte discipline, asemănătoare tematic. În continuare, vom demonstra că interdisciplinaritatea este un fenomen mult mai complex şi mai profund, el angajând toate sferele şi domeniile instruirii şi educaţiei.

Interdisciplinaritatea, mai mult decât oricare alt fenomen pedagogic, conduce la una dintre cele mai importante finalităţi ale educaţiei: capacitatea de a recepta, a înţelege şi a comenta/interpreta lumea şi pe sine în lume ca unitate şi universalitate. Aplicată la educaţia artistic-estetică, interdisciplinaritatea îşi sporeşte capacitatea integratoare, deoarece însăşi opera de artă are caracter integrator, atât ca entitate a cunoaşterii artistice, cât şi ca factor de integrare a procesului de cunoaştere şi a formării/dezvoltării capacităţilor de cunoaştere. Educaţia artistic-estetică interdisciplinară a elevilor din şcoala generală, dar şi a celor din şcolile şi liceele cu profil artistic este indispensabilă, deoarece contribuie: 1) la însuşirea unor instrumente complexe de învăţare şi cunoaştere şi, implicit, la formarea unei culturi generale solide; 2) la modelarea artistică generală complexă a educabilului; 3) la desăvârşirea sa morală. Aşadar, interdisciplinaritatea trebuie conştientizată şi de către educabili, mai ales prin aproprierea principiilor cunoaşterii artistic-estetice, deschizătoare a conexiunilor între disciplinele şcolare, oferindu-li-se oportunităţi de cunoaştere a lumii şi a sinelui în lume.

Concepte-cheie. Conexiunea disciplinară se realizează în patru moduri: ***multi****disciplinaritatea*, ***pluri****disciplinaritatea*, ***inter****disciplinaritatea* şi ***trans****disciplinaritatea*.

Multi*disciplinaritatea* constă în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline pentru a pune în lumină aspecte comune. Fiind forma cea mai puţin dezvoltată de interpătrundere a disciplinelor, aceasta rezidă în alăturarea anumitor elemente de conţinut/metodologie ale diverselor discipline, evidenţiind caracteristicile lor comune, şi presupune o comunicare deschisă şi simetrică între diferiţi specialişti. Astfel, o temă/problemă ce aparţine unui domeniu este supusă cercetării, analizei din punctul de vedere al mai multor discipline. În funcţie de specificul său, fiecare disciplină îşi aduce contribuţia la investigarea unei teme de interes, dar, totodată, îşi menţine intactă structura şi independenţa în raport cu celelalte materii.

Pluri*disciplinaritatea* este o integrare mai accentuată, bazată pe comunicarea simetrică între diferite paradigme explicative. Distincţia acesteia faţă de multidisciplinaritate este încă inconsistentă şi ţine de tipul de discipline care intră în procesul de integrare la acest nivel: pluridisciplinaritatea presupune corelarea, cooptarea unor discipline înrudite; în cazul multidisciplinarităţii – disciplinele nu sunt neapărat vecine şi cu legături evidente între ele.

Avantajele multi-/pluridisciplinarităţii sunt multiple şi ţin de formarea de legături între conţinuturile diverselor discipline, explicarea multiaspectuală a unor teme/probleme ce nu pot fi lămurite în cadrul unei singure discipline, cerând un efort conjugat pentru a fi clarificate.

Trans*disciplinaritatea* conturează o întrepătrundere, chiar o fuziune a mai multor discipline, care conduce la apariţia unor noi discipline sau la alte domenii de cunoaştere. Este forma superioară a interdisciplinarităţii şi însumează concepte, metodologie şi limbaj care tind să devină universale (teoria sistemelor, teoria informaţiei, cibernetica, modelarea, robotizarea etc.). Astfel, transdisciplinaritatea deschide calea către nivelul superior al cunoaşterii, implică descoperirea unor noi câmpuri de investigaţie, fiind centrată pe viaţa reală, oferind şansa de a soluţiona probleme complexe şi de a face faţă provocărilor lumii actuale.

Inter*disciplinaritatea* implică stabilirea şi folosirea unor conexiuni între limbaje explicative sau operaţii, cu scopul diminuării diferenţelor care apar între disciplinele clasice. Ea rezidă în transferul de concepte şi metodologie dintr-o disciplină în alta şi abolirea limitelor artificiale între domenii, oferind un tablou integrat şi holistic al lucrurilor, care sunt, de regulă, cercetate, analizate separat. De aceea, interdisciplinaritatea: 1) elimină rupturile, lacunele dintre discipline, stabileşte corelaţiile funcţionale dintre conţinuturile diverselor discipline; 2) formează şi consolidează constructe mentale dinamice, flexibile, capabile să sprijine luarea deciziilor; 3) încurajează rezolvarea de probleme, cea mai importantă forţă motrice a integrării.

Istoric. Pentru prima dată termenul *interdisciplinaritate* este atestat în *Dicţionarul de neologisme* al lui F. Marcu şi C. Manea (1986) şi în *Le petit Larousse en couleurs* (1995), fiind definit ca "stabilirea unor relaţii între mai multe ştiinţe sau discipline".

Interdisciplinaritatea a fost abordată încă în antichitate. În Grecia antică, pregătirea tinerilor îmbina gramatica, muzica, dansul, matematica. În domeniul gândirii spirituale, Platon a creat specia literară a dialogului, iar discipolul său Aristotel a sistematizat aşa domenii ca metafizica, logica formală, retorica, etica. În artă, interdisciplinaritatea se regăseşte sub denumirea de *sincretism*: contopirea de elemente eterogene din diverse ramuri (literatură, muzică, dans etc.). Tragedia antică elenă este prima întruchipare a sincretismului, ea îmbinând poezia, muzica, actoria, regia.

În creaţia populară românească, sincretismul artei se manifestă în obiceiuri, tradiţii şi jocuri (*Irozii*, *Pluguşorul*, *Capra*, *Căluşarii*, *Paparudele* etc.), în care muzica vocală şi cea instrumentală se îmbină cu jocul de scenă, scenografia, baletul şi acţiunea dramatică. Iniţierea pluridisciplinară şi interdisciplinară este abordată în literatură de Dimitrie Cantemir şi Bogdan Petriceicu Hasdeu, care au privit problemele din toate perspectivele disciplinare.

Pedagogia realizează o definiţie complexă interdisciplinarităţii, la mai multe niveluri: **organizaţional-didactic** sau **curricular** – ca formă de cooperare între discipline/ştiinţe, respectând principiile didactice; ca modalitate de organizare a conţinuturilor învăţării şi de conexiune de limbaje explicative; **teleologic** – ca instrument de formare a imaginii unitare a realităţii şi a gândirii integratoare, obţinută prin acumularea de informaţii ce pot fi aprofundate; descoperirea tainelor temei abordate; corelarea limbajelor diferitelor genuri de artă/opere de acelaşi gen şi specie; aplicarea cunoştinţelor în practică; favorizarea economiei timpului, formarea personalităţii elevului pe diverse planuri: intelectual, emoţional, social, estetic şi fizic; **conţinutal** – ca intersectare/interacţiune a unor arii curriculare şi discipline, prin diminuarea limitelor disciplinare, descoperind teme comune ce solicită capacităţi metacognitive, care conduc la o rată mai înaltă de învăţare, la competenţe de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme ş.a.; **metodologic** – ca interconexiune/interferenţă a metodologiilor din varii domenii de cunoaştere şi învăţare disciplinară.

Interdisciplinaritatea se realizează şi între componentele curriculare sus-numite. Astfel, teleologia (scop-obiective-finalităţi) interacţionează cu conţinuturile şi metodologiile, soldându-se cu formarea de competenţe şi dezvoltarea personalităţii. O finalitate specifică este competenţa interdisciplinară[1] – una din competenţele-cheie. Prin interdisciplinaritate au loc şi transferuri la nivel conceptual.

Interdisciplinaritatea presupune prezenţa a două repere: o cultură interdisciplinară bogată a profesorului şi o muncă consecventă şi serioasă în echipă.

Sursele examinate de noi marchează următoarele avantaje ale învăţării interdisciplinare: unifică şi integrează curriculumul şcolar la faza proiectivă; contribuie la consolidarea caracterului deschis al cercetării şi al practicilor sociale; diminuează caracterul fragmentar-insular al învăţării; încurajează colaborarea directă şi schimbul între specialiştii de diferite discipline; centrează procesul de instruire pe elev; instituie o învăţare durabilă; solicită aplicarea metodologiilor activ-participative (lucrul pe centre de interes, învăţarea tematică sau conceptuală, învăţarea pe bază de proiecte sau probleme, învăţarea prin cooperare ş.a.) şi le valorifică; creează structuri mentale şi acţional-comportamentale flexibile şi integrate, cu potenţial de transfer şi adaptare.

Referindu-se la noile tendinţe în metodologia didactică, C. Cucoş scrie: „…în cadrul unui sistem de instruire, metodologia didactică trebuie să fie consonantă cu toate modificările şi transformările survenite în ceea ce priveşte finalităţile educaţiei, conţinuturile învăţământului, noile cerinţe ale elevilor şi societăţii. Metodologia se cere a fi suplă şi permisivă la dinamica schimbărilor care au loc în componentele procesului instructiv-educativ. Calitatea unei tehnologii este dată de flexibilitatea şi deschiderea ei faţă de situaţiile şi exigenţele noi, complexe ale învăţământului contemporan" [1, p. 83].

Interdisciplinaritatea în cadrul educaţiei muzicale. Cu privire la impactul artelor asupra învăţării, M. Rusu notează că acestea au calitatea de a ajunge şi la elevii cu acces limitat, la cei marginalizaţi sau izolaţi; pot schimba mediul de învăţare cu unul de descoperire; îmbunătăţesc relaţiile interpersonale dintre elevi [6, p. 21]. Or, arta are puterea de a îmbunătăţi performanţele elevilor anume prin interdisciplinaritatea implicită.

Muzica lucrează doar cu şapte note muzicale, dar cu ajutorul metodei matematice combinatorice au fost create milioane de piese, care încântă şi sensibilizează sufletele unei lumi întregi. Prin tipare de ton şi semiton, au apărut gamele şi acordurile. Aceste tipare constituie logica şi structura muzicii. Matematicianul J.-L. Lagrange mărturisea că muzica îl detaşează frumos de problemele cotidiene, iar A. Einstein era un bun violonist.

În cadrul orelor de ansamblu coral se pot realiza diverse conexiuni atât cu discipline apropiate – *Solfegiul*, *Istoria muzicii*, *Arta vorbirii*, *Coregrafia*, *Arta teatrală*, *Limba şi literatura română*, *Arta plastică*, *Educaţia moral-spirituală*, cât şi cu cele mai puţin tangenţiale – *Istoria*, *Geografia*, *Biologia*, *Educaţia fizică*, *Informatica* ş.a.

A. Grosu defineşte interdisciplinaritatea ca „un an-

1 Conform lui Vl. Pâslaru, termenul *competenţă transversală,* folosit de mai multe surse, este impropriu limbii române, el trebuind a fi înlocuit, potrivit cu sensul pe care-l comportă, cu termenul *competenţă interdisciplinară* [Cf. 4].

samblu de relaţii şi interacţiuni dintre diferite conţinuturi, angajate la nivelul unui demers didactic şi educativ în scopul formării/dezvoltării personalităţii elevului", afirmând că „în plan muzical realizează o coordonare la nivel superior a două sau mai multe domenii prin care se poate ajunge la un conţinut comun, cum ar fi literatura muzicală; la crearea unui gen de muzică – cântecul, apărut din simbioza muzicii cu literatura; la apariţia unei arte cum e coregrafia, rezultată din sincronismul muzică-dans" [3, p. 38].

Conceptul privind dezvoltarea abilităţilor receptive, expresive şi de comunicare la orele de educaţie muzicală este prezentat şi în lucrarea R.C. Filimon, care se referă şi la implementarea metodei Orff în instituţiile de învăţământ preşcolar şi şcolar din întreaga lume: „Experienţa artistică şi cea din domeniul educaţiei muzicale a compozitorului Carl Orff a dat naştere metodologiei pedagogico-muzicale *Orff Schulwerk*, bazată pe unitatea dintre muzică, mişcare, dans şi vorbire" şi: „Conceptele pedagogice orffiene, pe lângă efectele lor benefice în dezvoltarea abilităţilor receptive, expresive şi de comunicare, au dat rezultate terapeutice deosebite în recuperarea copiilor cu probleme de dezvoltare şi cu diferite forme de handicap" [2, p. 16].

Prin intermediul artei se formează şi se dezvoltă receptivitatea generală – capacitatea de a fi sensibil la ceea ce se petrece în lumea în care copilul trăieşte şi îşi desfăşoară activitatea, de a reţine şi reda în mod creativ multiplele aspecte ale acestei realităţi. În cei 9 ani de activitate în calitate de dirijor, profesor de canto şi de educaţie muzicală, am avut ocazia să instruim copii de toate vârstele, din şcoli cu şi fără profil de arte, din mediul rural şi din cel urban. În această perioadă, am comparat mai multe lucruri, am experimentat noi idei pedagogice: am realizat conexiuni între arta corală şi *solfegiere*, pe care o considerăm primordială unui ansamblu coral, deoarece solfegiul stă la baza artei corale, elimină orice imperfecţiune, dăruieşte sunetelor strălucire, iar acordurilor – perfecţiune.

După *Solfegiu* urmează *Istoria muzicii*, care explică cel mai bine maniera, stilul în care trebuie interpretată o piesă, prin cercetarea perioadei în care a fost scrisă (epoca şi viziunile acesteia, viaţa şi activitatea compozitorului), momente importante pe care dirijorul trebuie să le abordeze înaintea studierii unei opere muzicale şi care implică, de multe ori, şi cunoaşterea altor aspecte: or, participarea la concursuri corale municipale, naţionale, internaţionale poate avea loc numai dacă este respectat regulamentul acestora, care impune interpretarea unor opere de valoare din epoca Renaşterii, Clasicismului etc., din patrimoniul naţional şi universal, iar dirijorul şi coriştii sunt obligaţi să respecte interpretarea specifică perioadei, care ţine de nuanţe dinamice, tempo, mişcări scenice, vestimentaţie etc.

Conexiunea dintre cursul de *Anatomie* şi cel de *Artă corală* este clară de la primele ore, când le vorbim elevilor despre structura şi funcţiile aparatului respirator, generator, rezonator, articulator, auditiv, arătându-le imagini şi demonstrându-le cum se respiră corect, care este poziţia corectă a spatelui ş.a.

Corelaţia dintre disciplinele şcolare *Educaţia fizică* şi *Muzică* (*Arta corală*) apare la fiecare lecţie, la începutul acesteia, când elevii execută exerciţii de încălzire a muşchilor faciali, abdominali, respiratori; exerciţii de relaxare a umerilor, a coloanei vertebrale etc.

În ultima vreme, în interpretarea corală este tot mai pronunţată tendinţa de a utiliza elemente din cursurile *Coregrafie* şi *Artă teatrală*: mişcări scenice, aranjarea corului în „desene" libere pe scenă, vestimentaţie tematică, recitative, strigături, teatralizări ş.a., care, îndeplinite cu gust şi măiestrie, lărgesc orizontul artei corale, simplifică pătrunderea spectatorului neiniţiat în tainele acordurilor corale, apropie arta muzical-corală de sufletul acestuia. Inovaţiile sunt apreciate şi încurajate de profesionişti.

Prin relaţia artei muzical-corale cu *Limba şi literatura română* se aprofundează şi se amplifică mesajul operei muzicale, se facilitează receptarea acestuia. Mesajele umanităţii devin valori, sunt mai bine înţelese, conservate şi transmise noilor generaţii. S. Postolachi afirmă, în acest sens, că „o latură deosebită a cântului coral este legătura firească între muzică şi exprimarea verbală. Ea este metoda incipientă de comunicare între societăţi, materializând în sensul cel mai direct conştiinţa" [5, p. 66].

Dovezi ale conexiunii strânse dintre cursurile *Muzică* şi *Educaţie moral-spirituală* datează din cele mai vechi timpuri şi se regăsesc în toate epocile – preistorică, antichitate, Evul Mediu, Renaştere, Baroc etc., deoarece muzica religioasă a stat la baza celor mai de vază opere: *Missa* lui O. di Lasso şi *Missa în C minor* a lui W.A. Mozart, *Requiemul* lui W.A. Mozart, *Mila păcii* a lui G. Musicescu, *Miluieşte-mă, Dumnezeule* a lui Gh. Cucu, *Doamne, strigat-am către Tine* şi *Canonul Sf. Andrei Criteanul* ale lui M. Berezovschi ş.a. Nici astăzi muzica bisericească nu lipseşte din repertoriile ansamblurilor corale. J.S. Bach considera că toată arta adevărată este religioasă prin însăşi perfecţiunea ei. Pornind de la ideea că „rugăciunea este cântecul inimii", conştientizăm imposibilitatea de a dispersa aceste două domenii: teologia şi muzica. Scopul primordial al muzicii religioase constă în a-i ajuta pe credincioşi să se redescopere, să-şi evalueze şi să-şi desăvârşească relaţia cu Divinitatea, cu sine şi cu semenii.

În practica noastră de dirijor al corului de copii, în luna decembrie a fiecărui an, îl invităm la ore pe preotul care predă *Educaţia moral-spirituală* în liceu. Alternăm împreună interpretarea colindelor, predicilor, troparelor, ecteniilor cu replicile corului „Doamne miluieşte!". La fel procedăm şi de Hramul liceului, când, la invitaţia preotului, participăm la Slujba de Sfinţire cu ectenii

şi alte cântări, precum *Tatăl Nostru*, *Împărate Ceresc*; *Apărătoare Doamnă*, *Suflete al meu* de M. Berezovschi; *Pre Tine Te lăudăm* de G. Musicescu ş.a. Despre frumuseţea şi oportunitatea acestor lecţii mărturiseşte comportamentul elevilor, bunăvoinţa şi dorinţa lor de a se implica, încurajarea din partea administraţiei liceului, susţinerea părinţilor şi a bunicilor.

Un exemplu de relaţie dintre cursul de *muzică* şi cel de *artă plastică* este atelierul susţinut la Academia de Muzică, Teatru şi Arte Plastice, în perioada 30 august-1 septembrie 2017, de soprana Olga Bolgari (Austria), profesoară de canto, care, printre diverse metode de predare a artei vocale, a prezentat şi procedeul desenării unui cerc de jos în sus şi de la stânga la dreapta, astfel încât exerciţiul vocal (ascendent-descendent) să culmineze în partea lui de sus. La început, elevul va desena realmente acest cerc în timp ce interpretează, iar mai târziu doar şi-l va imagina sau va avea „vie" această senzaţie de ascendenţă, culminaţie, descendenţă.

La orele de cor, le propunem elevilor din clasele primare să reprezinte mesajul transmis de o lucrare printr-un desen (teme: primăvara, colinde, mama, patria, îngeraşul, familia, prietenia ş.a.), iar celor din clasele gimnaziale – prin elaborarea unui simbol (teme: libertatea, creativitatea, singurătatea, dragostea, încrederea ş.a.), care urmează a fi explicat prin argumente cu privire la tempoul ales de autor, text, nuanţe dinamice etc. Aplicând acest procedeu, provocăm elevii să înceapă o cercetare asupra piesei, analizând-o multi-, inter- şi pluridisciplinar.

Pentru a crea o expoziţie pe marginea unei lucrări muzicale cu temă istorică – *La poartă la Ştefan Vodă* (colind), *Ştefan, Ştefan, Domn cel Mare* (cântec popular), *Codrii mei* de E. Doga, *Eu mă duc, codrul rămâne* (cântec popular), *Hora Unirii* (versuri de V. Alecsandri, muzică de A. Flechtenmacher) etc., elevii de la secţia *Arta plastică* pot fi ghidaţi de doi sau de mai mulţi profesori – bunăoară, de artă plastică – de educaţie muzicală; de muzică – de istorie – de limbă şi literatură română. Astfel de corelări interdisciplinare contribuie semnificativ la formarea şi dezvoltarea gândirii elevilor, a capacităţii de a aplica cunoştinţele în practică.

Chiar şi tehnologiile informaţionale pot ajuta artei corale, dacă sunt folosite raţional. Renumitul dirijor Teodor Zgureanu îndrumă într-una din lucrările sale: „Dragă tânăr-dirijor, dacă ai intenţii de a organiza un colectiv coral de forţă, atunci nu începe cu demonstrarea aparatului dirijoral sau cu abilităţile tale muzicale de excepţie. Mai bine începe cu momentele lucide fermecătoare ale sonorităţii vocilor, armoniile corale, posibilităţile tehnice ale corului. Demonstrează coriştilor înregistrări ale unor coruri care s-au afirmat la diverse concursuri internaţionale" [6, p. 6]. Într-adevăr, nu putem participa la toate festivalurile din ţară şi de peste hotare ca să le arătăm coriştilor exemple de colective forte, dar putem accesa pagini web cu înregistrări şi poze (de aranjări în scenă, costumaţii, expresivitate etc.), mai noi sau mai vechi, precum cele indicate de sursele 9-11 din *Referinţe bibliografice*.

În concluzie: Interdisciplinaritatea este un fenomen şi un principiu universal de existenţă şi de cunoaştere. Tot ceea ce există poate fi cunoscut doar în mod interdisciplinar, căci nimic nu există izolat, ci doar în relaţie cu alte lucruri şi fiinţe. Cunoaşterea interdisciplinară însă nu exclude şi nici nu diminuează identitatea obiectelor cunoaşterii, ba, dimpotrivă, o consolidează. Literatura şi artele sunt fenomene sincretice prin definiţie, deci şi cunoaşterea lor cât mai deplină şi mai eficientă nu poate fi decât una interdisciplinară. Interdisciplinaritatea în educaţia artistic-estetică, mai mult decât în alte domenii ale cunoaşterii, antrenează şi formarea/dezvoltarea complexă, multilaterală a subiectului cunoscător, a educabilului. În educaţia muzical-corală, interdisciplinaritatea este definitorie, deoarece copiii cântă împreună, astfel interacţionând universuri artistice diferite, care, împreună, creează opera muzical-corală – valoare ce mărturiseşte şi despre formarea unor valori artistic-estetice la cei care au creat-o şi au interpretat-o.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1996.
2. Filimon R. C. Metoda Orff Schulwerk şi muzicoterapia Orff. În: Educaţia artistică: realizările trecutului şi provocările prezentului, multiple semnificaţii ale educaţiei estetice – repere practice. Chişinău: Grafema libris, 2015.
3. Grosu A. Formarea competenţei de cunoaştere şi înţelegere a diversităţii fenomenului muzical-artistic din perspective inter-, trans-, pluridisciplinară. În: Învăţământul artistic în contextul valorificării potenţialului creativ al elevilor. Iaşi: Ars longa, 2016.
4. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educaţiei literar-artistice. Bucureşti: Sigma, 2013.
5. Postolachi S. Cântul coral – arta posibilităţilor nemărginite. În: Dimensiuni ale educaţiei artistice. Vol. IX. Iaşi: Artes, 2013.
6. Rusu M. Multiple semnificaţii ale educaţiei estetice – repere practice. În: Educaţia artistică: realizările trecutului şi provocările prezentului, multiple semnificaţii ale educaţiei estetice-repere practice. Chişinău: Grafema libris, 2015.
7. Zgureanu T. Îndrumări utile pentru dirijori de coruri de copii, de tineret, de amatori, omogene, mixte. Chişinău: Pontos, 2015.
8. https://dexonline.ro
9. https://www.crestinortodox.ro
10. https://evelinepauna.ro
11. https://www.chernomorskizvutsi.com/en

Formarea elevilor ca interpreţi ai operei literare în procesul studierii trăsăturilor ei de gen şi specie



Constantin **ŞCHIOPU**
dr., conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova

Rezumat: *În articol este abordată problema formării elevului ca interpret al operei literare din perspectiva cunoaşterii trăsăturilor de gen şi specie ale acestora. Iniţial, se face trimitere la câteva teorii privind problema genurilor literare, ulterior se insistă asupra unor aspecte metodice ale predării/studierii noţiunilor de teorie literară în cadrul atelierelor de creaţie/de scriere creativă. Metodologia propusă este întemeiată pe principiile creativităţii şi pe activităţi cu caracter ludic. Activităţile din cadrul atelierelor sunt structurate pe arii tematice, în funcţie de speciile literare. În finalul articolului sunt prezentate rezultatele experimentului de formare şi concluziile generale.*

Cuvinte-cheie: *elevi, operă literară, interpretare, gen liric, atelier de creaţie, scriere creativă, joc didactic.*

Abstract: *The article deals with the problem of educating the pupil as an interpreter of the literary work from the perspective of knowing the gender and species traits. Initially, some theories on the issue of literary genres are referred to, and then there is insisted on some methodical aspects of teaching/studying the notions of literary theory in creative workshops/creative writing. The proposed methodology is based on the principles of creativity and on ludic activities. Workshop activities are structured in thematic areas, depending on the literary species. At the end of the article there are presented the results of the training experiment and also the general conclusions.*

Keywords: *pupils, literary work, interpretation, lyrical genre, creative workshop, creative scenes, didactic game.*



Valentina **POPOVA**
lector superior, Universitatea de Stat Nistreană *Taras Şevcenko* din Tiraspol

INTRODUCERE

Schimbările ce se produc în societatea contemporană, ritmul fără precedent de acumulare a experienţei umane, explozia informaţională au impus şi o schimbare a paradigmei formării elevilor. Or, în acest context social, nu informaţiile achiziţionate sunt prioritare, ci formarea competenţelor necesare pentru a le asigura elevilor accesul postşcolar la învăţarea pe toată durata vieţii şi integrarea activă într-o societate bazată pe cunoaştere. Construit pe un concept integrator al disciplinei, redimensionat pe un parcurs didactic modern şi sistematic, curriculumul la *Limba şi literatura română* solicită o nouă atitudine faţă de elev, care urmează a fi tratat ca subiect al propriei formări comunicativ-lingvistice şi literar-artistice, şi faţă de materiile predate (sistemele şi

fenomenele limbii, operele şi fenomenele literare), ce trebuie interpretate nu numai ca valori imanente, ci şi ca valori care sunt produse prin activitatea de învăţare, comunicativă şi literară a elevilor (valoarea *in actu*). Faptul că opera literară nu este o comunicare simplă, cotidiană, de tipul emiţător-receptor, ci una eveniment, că textul artistic capătă viaţă graţie cititorului, care, prin actul lecturii, constituie sensul operei şi, în acelaşi timp, îşi reconstituie orizontul vieţii, impune şcolii noi perspective privind receptarea literaturii de către elevi.

1. REPERE EPISTEMOLOGICE ALE PROBLEMEI

Una dintre problemele de mare dificultate care s-a aflat în centrul atenţiei cercetătorilor literari, începând cu antichitatea şi continuând până astăzi, este aceea a genurilor literare. Prima dificultate se referă la faptul dacă în literatură există trei sau mai multe genuri. În această ordine de idei, T. Todorov menţiona: „Orice operă modifică ansamblul posibilităţilor, fiecare nou exemplar schimbă specia. Am putea spune că suntem în prezenţa unei limbi în care orice enunţ este agramatical în momentul enunţării sale. Mai exact spus, nu-i recunoaştem unui text dreptul de a figura în istoria literaturii sau a ştiinţei decât în măsura în care el aduce o schimbare a ideii pe care ne-o facem până atunci despre una sau despre cealaltă dintre aceste două activităţi" [6, pp. 155-187]. În acelaşi timp, Gh. Crăciun, în lucrarea sa *Introducere în teoria literaturii*, susţine: „Trebuie însă să admitem ca pe un adevăr incontestabil faptul că nu există text literar, oricât de excentric ar fi el în raport cu un sistem dat, care să nu prezinte proprietăţi comune cu alte texte. Orice text nou apărut se înscrie aprioric într-un ansamblu de constrângeri, de la cele lingvistice la cele estetice, într-o combinatorie constituită din proprietăţi literare virtuale, pe care însă, într-o oarecare măsură, el o modifică" [2, p. 85]. Consideraţii de mare interes cu privire la statutul genurilor apar în *Teoria literaturii* a lui R. Wellek şi A. Waren. Cercetătorii americani considerau genul literar drept o instituţie, având în vedere faptul că scriitorul, exprimându-se prin intermediul genului literar, intră în raza de acţiune a unei instituţii pe care poate să o conteste, să o reformeze, să-i înlocuiască structurile, modul de organizare, să o contopească cu alta, mai funcţională, dar ea tot instituţie rămâne [8, p. 89]. Formaliştii ruşi B. Tomaşevski, V. Şklovski, Iu. Tânianov schimbă, în mare măsură, concepţia privind genurile literare. În lucrarea sa *Teoria literaturii*, B. Tomaşevski susţine că în orice literatură vie procedeele se grupează şi formează sisteme, că, în funcţie de procedeele utilizate, textele literare se diferenţiază [7, p. 336]. „Genul trece printr-o evoluţie netă. Şi totuşi, prin forţa raportării lucrărilor la genurile existente, denumirea genurilor se păstrează, în pofida modificărilor radicale, care au loc în construcţia lucrărilor asimilate genului dat" [7, p. 337]. Aşadar, din datele aduse în discuţie, de la renaştere şi romantism şi până în ziua de astăzi, se admite existenţa în câmpul literaturii a trei genuri fundamentale – epic, liric, dramatic, deşi există studii în care se vorbeşte despre patru genuri, cel de-al patrulea fiind romanul, ca gen distinct, sintetic. Se vorbeşte tot mai mult şi despre unele genuri hibride: lirico-epic (romanul în versuri, balada, fabula etc.), istorico-artistic, din care fac parte reportajul, jurnalul etc. Chiar la nivelul unor specii lirice, cum ar fi elegia, oda, imnul, meditaţia, trăsăturile lor se amestecă. „Dincolo de toate acestea, susţine Gh. Crăciun, trebuie să recunoaştem că triumful principiului originalităţii face ca aproape orice operă remarcabilă a lumii moderne să devină un „antiroman", o „antidramă", „o antipoezie", un produs (de multe ori declarat non-artistic), ce refuză din start orice condiţionare canonică" [2, p. 95]. Cât priveşte speciile literare, acestea au un caracter istoric destul de riguros, unele dintre ele fiind pe cale de dispariţie (epopeea, romanul în versuri), altele noi impunându-se tot mai mult. Studiul lor este interesant pentru ideea cristalizării şi a morfologiei istorice a unor forme determinante într-o perioadă sau alta.

2. ABORDĂRI METODOLOGICE

Precizările de mai sus au o strânsă legătură cu receptarea operelor literare în şcoală, mai ales că elevii, într-un comentariu literar, trebuie să releve în ce măsură o operă, de pildă, lirică are şi elemente epice sau una epică/dramatică inserează elemente lirice. În învăţământul preuniversitar se studiază un repertoriu destul de variat de opere literare, ce aparţin tuturor genurilor şi ilustrând diferite specii. De aceea, receptarea literaturii din perspectiva genurilor şi speciilor trebuie să urmărească formarea la elevi a unei viziuni dialectice asupra fenomenului literar, înţelegerea caracterului relativ al oricărei clasificări. Întrucât fiecare operă e o structură unică, nu există o teorie a explicaţiei de text general valabilă, asta însemnând că orice demers interpretativ se va realiza în funcţie de trăsăturile distinctive ale textului artistic. Referindu-se la natura poeziei, J. Huizinga menţiona că aceasta, având funcţie ludică, „se desfăşoară într-un spaţiu de joc al minţii, într-o lume proprie pe care şi-o creează mintea, o lume în care lucrurile au alt chip decât în viaţa obişnuită şi sunt legate între ele prin alte legături decât prin cele logice" [3, p. 117]. Având în vedere natura jocului, atributele (dihotomia joc-muncă, aspectul teleologic, supermotivaţia, omniprezenţa satisfacţiei, eliberarea de conflicte) şi categoriile lui, Jean Piaget, în lucrarea *La formation du symbole chez l'enfant* [4, p. 271], clasifică jocurile în: jocuri-exerciţiu; jocuri simbolice; jocuri cu reguli. Pornind de la aceste consemnări, considerăm necesar a aplica, în procesul studierii trăsăturilor distinctive ale genurilor şi speciilor literare, o metodologie întemeiată pe principiile creativităţii şi care să aibă la bază ludicul. În cazul cercetării noastre, am optat pentru atelierele de scriere creativă, în cadrul cărora activităţile au fost structurate pe arii tematice, în funcţie de specii.

Obiectivele urmărite în cadrul atelierelor au fost: elaborarea creativă a unor texte; însuşirea de către elevi, în baza textelor elaborate, a trăsăturilor de gen şi specie; formarea capacităţilor elevilor de a identifica în diverse texte literare trăsăturile ce le caracterizează ca apartenenţă la gen şi specie; formarea competenţei de a comenta o operă literară din perspectiva originalităţii sale şi, în special, din cea a ruperii canoanelor istorice privind caracteristicile de gen şi specie.

Mai jos, propunem metodologia de desfăşurare a câtorva activităţi din cadrul atelierului *Genul liric*, cu genericul *Carte frumoasă, cinste cui te-a scris*.

Activitatea nr. 1

Tema: *Trăsături ale genului liric*

Obiective:

a) să numească trăsăturile genului liric;
b) să argumenteze apartenenţa textului elaborat la genul liric;
c) să compare diferite texte din perspectiva caracteristicilor de gen.

Metode: Jocul de-a poezia, compararea, exerciţiul, algoritmizarea, PRES-ul, Cinquain-ul

Mod de aplicare nr. 1:

– Elevilor li se propune să analizeze, din perspectiva structurii lor formale, diferite fragmente/texte literare lirice, epice, dramatice incluse în manuale.
– Elevii stabilesc deosebirile privind modul de aranjare a textelor respective în pagină.
– Se formulează concluzia privind aspectul formal al textelor.

Mod de aplicare nr. 2:

– Elevilor li se dau instrucţiunile de alcătuire a unui cinquain, scrise pe un poster: primul vers este format dintr-un substantiv care numeşte subiectul; al doilea – din două adjective care descriu subiectul; al treilea – din trei cuvinte care exprimă acţiuni ale subiectului (trei verbe sau verb+alte părţi de vorbire); al patrulea – din patru cuvinte care exprimă sentimente faţă de subiect; ultimul – dintr-un cuvânt care exprimă esenţa subiectului.
– Elevii alcătuiesc cinquain-ul.
– Se analizează modul de aranjare a ideilor în text.
– Se formulează concluzii despre caracteristicile genului liric.

Mod de aplicare nr. 3:

– Elevilor li se propun cuvinte care să rimeze (ex.: *creaţă, dimineaţă, poate, toate*).
– Elevii alcătuiesc un catren.
– Se discută modul de aranjare a versurilor, starea lirică trăită.
– Se formulează concluzia privind trăsăturile definitorii ale genului liric.

Activitatea nr. 2: *Pastelul*

Tema: *Pastelul ca specie literară*

Obiective:

a) să numească trăsăturile definitorii ale pastelului ca specie literară;
b) să elaboreze texte lirice de descriere a naturii;
c) să argumenteze apartenenţa textului creat la gen şi specie.

Metode: Scrierea creativă, refacerea textului, textul calchiat

Mod de aplicare nr. 1:

– Este propus un titlu-temă al viitorului catren (ex.: *Gerul*).
– Se completează spaţiile libere din schemele propuse:

Ştiu că gerul:
este (cum?) nemilos, urât, şmecher, _____, _____ ___, _____, _____, _____, _____, _____;
(ce face?) pişcă, hoinăreşte, _____, _____, ____;
poate fi întâlnit (unde?) pe drum, afară, pe lac, _____, _____, _____, _____;
mă înspăimântă, îmi place , _____, _____;
că _____, _____, _____, _____.

– Se alcătuieşte un catren cu vers liber ori clasic, având ca repere răspunsurile din fişa completată.
– Sunt analizate catrenele din perspectiva următoarelor sarcini-întrebări: *Cum este aranjat textul în pagină?; Ce se descrie în catren?; Ce stare trăieşte elevul/eul liric al catrenului?*
– Se analizează în plan comparativ catrenul şi pastelul *Gerul* de V. Alecsandri, relevând asemănările şi deosebirile.
– Elevii formulează concluzia cu privire la pastel ca specie literară.

Mod de aplicare nr. 2:

– Profesorul propune elevilor un pastel (poate fi chiar opera care se studiază la lecţie). Printr-un exerciţiu de imaginaţie, elevii modifică imaginile vizuale/auditive/cromatice atestate în pastelul respectiv (ex.: „ca fantasme albe/sure/negre...").
– Se analizează variantele obţinute din perspectiva mai multor întrebări: *Ce tablou se desprinde din poezie?; Ce imagini contribuie la crearea acestui tablou?; Care sunt caracteristicile lui?; Ce mesaj transmite varianta autorului/a voastră?* etc.
– Se defineşte pastelul ca specie literară.

Activitatea nr. 3: *Sonetul*

Tema: *Sonetul ca specie lirică*

Obiective:

a) să numească trăsăturile definitorii de specie ale sonetului;
b) să refacă textele unor sonete în baza reperelor propuse;
c) să argumenteze apartenenţa sonetului la gen şi specie.

Metode: Exerciţiul de restabilire/refacere a textului, compararea

Mod de aplicare:

– Elevii, individual, în perechi sau în grupuri, restabilesc textul unui sonet, având anumite repere scrise pe un poster (ex: poezia are două catrene şi două terţine; în primul vers e enunţată teza, rima e îmbrăţişată; poezia începe cu versul... etc.).
– Se compară variantele obţinute cu cea originală.
– Se analizează caracteristicile de specie ale sonetului, pornind de la reperele de pe poster, se formulează concluzia.

3. AXIOLOGIA LITERAR-LECTORALĂ A ELEVILOR (REZULTATELE EXPERIMENTULUI DE FORMARE)

Definind competenţa literară ca „totalitatea cunoş-

tinţelor necesare citirii şi înţelegerii textelor" [1, p. 96], Paul Cornea afirmă că aceasta, totodată, „presupune cunoaşterea de coduri şi experienţa transtextualităţii", că trăsătura ei definitorie o constituie creativitatea, deoarece în orice lectură literară nu e vorba doar de utilizarea (adecvată „situaţiei") a diverselor convenţii, care informează genul, stilul, gruparea, autorul, ci şi capacitatea de a inventa sensuri complementare, de a stabili legături şi a produce interferenţe. Căci orice obiect se înscrie într-o zonă a posibilului literar, pe care n-o epuizează, practic, niciun sistem de convenţii" [1, pp. 98-99].

Includerea elevilor în procesul studierii speciilor lirice, în activităţi cu caracter ludic (jocul de-a poezia, jocul-exerciţiu de restabilire a unui cuvânt, a unui vers, a unei imagini „pierdute" din operă, jocul-exerciţiu de alcătuire a unui text în baza imaginilor-cheie ale poeziei, jocul-exerciţiu de creare a unui nou text care să aibă la bază tema şi motivele poeziei studiate, jocul-exerciţiu de alcătuire a unor texte cu diferite tipuri de rimă, picior de ritm, cu măsură variată sau în vers alb) le oferă nu numai posibilitatea de a se juca, de a-şi exprima emoţiile şi senzaţiile, ci şi le creează oportunitatea de a cunoaşte şi de a conştientiza caracteristicile de gen şi specie.

Rezultatele experimentului de formare privind studierea/însuşirea noţiunilor referitoare la genul liric şi la speciile lui literare au demonstrat că acestea au valoare funcţională în cazul în care sunt studiate/însuşite în procesul activităţilor de scriere creativă şi, mai apoi, în cele de analiză-cercetare a unor fapte de literatură (la etapa finală). Astfel, atât lucrările elevilor elaborate în cadrul atelierului *Carte frumoasă, cinste cui te-a scris*, cât şi analizele, comentariile unor opere literare sunt o dovadă a eficienţei metodologiei aplicate. Textele create au fost un bun material ilustrativ pentru definirea trăsăturilor definitorii ale genului liric. De ex.:

O frunză
galbenă, singuratică,
obosind şi legănându-se, căzu.
Se aud doar suspinele suratelor care-o aşteaptă.
Toamna.

Solicitaţi să modifice anumite imagini cromatice, auditive, vizuale din mai multe pasteluri, elevii au propus variante originale, exprimându-şi, totodată, opiniile pe marginea modificărilor făcute. Propunem câteva variante:

a) *Tot e alb pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/Ca fantasme albe plopii înşiraţi se pierd în zare/Şi pe-ntinderea pustie fără urme, fără drum/Se văd satele pierdute sub clăbuci albii de fum* (*Iarna* de V. Alecsandri).
b) *Tot e galben pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/Ca fantasme negre plopii înşiraţi se pierd în zare/Şi pe-ntinderea albastră, fără urme, fără drum/Se văd satele pierdute sub clăbuci cenuşii de fum.*
c) *Tot e sângeriu pe câmp, pe dealuri, în văzduh, în depărtare/Ca fantasme sângerii plopii înşiraţi se pierd în zare/Şi pe-ntinderea sângerie, fără urme, fără drum/Se văd satele pierdute sub clăbuci sângerii de fum.*

În procesul discuţiei colective pe marginea întrebărilor: *Ce tablou se desprinde din poezie?; Ce imagini contribuie la crearea acestui tablou?; Cum vă pare acest tablou?; Care sunt caracteristicile lui?; Ce mesaj transmite varianta autorului/a voastră?; Ce stări trăieşte eul liric din varianta originală/din variantele voastre?* etc., elevii au remarcat că modificarea imaginilor cromatice, auditive, vizuale etc. are un impact deosebit asupra tabloului propriu-zis, asupra mesajului, atmosferei poeziei, asupra stărilor lirice ale eului. La etapa următoare de discuţie, elevii au relevat trăsăturile definitorii ale textelor create de ei (este descris un tablou din natură; autorul foloseşte imagini cromatice, vizuale, auditive etc.; autorul îşi exprimă o stare provocată de peisaj/ în legătură cu acest tablou), definind, astfel, pastelul ca specie literară lirică. La etapa de consolidare a materiei, elevii au fost solicitaţi să alcătuiască un catren-descriere de natură, având ca repere anumite cuvinte-cheie. Exemplificăm din lucrările elevilor:

Gerul crâncen, nemilos
Hoinăreşte-n fugă mare
Şi e tare bucuros
Când te pişcă şi te doare. (N. M.)

Metodologia de însuşire de a trăsăturilor sonetului şi rondelului, aplicată în cadrul experimentului, şi, în primul rând, jocurile-exerciţii de restabilire şi-au demonstrat eficacitatea. Incluşi în activitatea de refacere a textului mai multor sonete şi rondeluri, elevii au demonstrat implicare, interes şi curiozitate. Gruparea, conform reperelor oferite de profesor, a versurilor poeziei în catrene şi terţine, aranjarea acestor strofe conform algoritmului *teză – dezvoltare – concluzie* a constituit calea cea mai uşoară de relevare, la etapa de sinteză, a trăsăturilor definitorii ale sonetului ca specie literară. Argumentele pe care le-au adus elevii în urma refacerii sonetului eminescian *Sunt ani la mijloc* au fost următoarele:

a) Am grupat versurile poeziei în două catrene şi două terţine, deoarece aceasta este una din trăsăturile definitorii ale sonetului ca specie literară cu formă fixă. (B. A.)
b) Un criteriu ce m-a ajutat să refac textul a fost rima, care, într-un sonet, obligatoriu, trebuie să fie diferită în cele două catrene. (R. V.)
c) Versurile *Iar când te văd zâmbind copilăreşte,/Se stinge-atunci o viaţă de iubire,/Privirea-mi arde, sufletul îmi creşte*, trebuie să fie, obligatoriu, în finalul poeziei (în a doua terţină), deoarece ele sintetizează întregul discurs al eului liric, au rolul de concluzie, fapt caracteristic sonetului. (B. M.)

Aceeaşi situaţie s-a înregistrat şi în cazul definirii rondelului ca specie literară. În cadrul acestei activităţi cu caracter de joc, elevii, iniţial, conform reperelor date, au aranjat versurile 1, 2, 7, 8 şi, ulterior, apelând fie la rimă, fie la legăturile de sens existente între versuri,

au refăcut textul în cauză. În finalul activităţii, ei au remarcat, în baza observaţiilor făcute (*Ce versuri şi în care loc se repetă?*), faptul că rondelul este o specie a genului liric, în care versul 1 este reluat în versul 7 şi în ultimul, iar versul 2 este reluat în versul 8.

CONCLUZII

„Poezia, în înţelesul ei originar, se află mai aproape de joc decât celelalte compartimente ale vieţii spirituale. Toate formele poeziei: forme prozodice (măsură, ritm, rimă), mijloace poetice (inversiunea, repetiţia etc.), forme de exprimare (lirică, epică, dramatică) îşi au originea în joc" [5, p. 73]. Utilizat ca tehnică de lucru în procesul de studiere/interpretare a operelor literare, *jocul de-a poezia* poate deveni atât factor sigur de dezvoltare a capacităţilor creative ale elevilor, de potenţare a calităţilor lor native, cât şi mijloc eficient de însuşire a trăsăturilor de fond ale genului şi speciei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cornea P. Introducere în teoria lecturii. Iaşi: Polirom, 1998. 305 p.
2. Crăciun Gh. Introducere în teoria literaturii. Chişinău: Cartier educaţional, 2003. 176 p.
3. Huizinga J. Homo ludens. Încercare de determinare a elementului ludic al culturii. Bucureşti: Humanitas, 2012. 348 p.
4. Piaget J. La formation du symbole chez l'enfant. Paris: Delachaux et Niestlé, 8e edition, 1992. 310 p.
5. Şchiopu C. Metodica predării literaturii române. Chişinău, 2009. 334 p.
6. Todorov T. Originea genurilor. În: Principiile comunicării literare. Bucureşti: Univers, 1981, 286 p.
7. Tomaşevski B. Genurile literare. Genurile narative. În: Teoria literaturii. Bucureşti: Univers, 1973. 396 p.
8. Warren A., Wellek R. Teoria literaturii. Bucureşti: Univers, 1974. 488 p.



Elena **SUFF**

doctor în filologie

Cărţile audio ca resursă didactică în studiul limbii şi literaturii

Rezumat: *Articolul examinează oportunităţile didactice prezentate de utilizarea cărţilor audio de calitate în predarea/învăţarea limbii şi literaturii, atât în cazul limbii materne/de studiu, cât şi în cazul limbilor moderne şi clasice, în contextul învăţământului preuniversitar. Se propun variante de valorificare a cărţilor audio drept material didactic în diverse contexte de învăţare şi în scopul realizării mai multor obiective de învăţare.*

Cuvinte-cheie: *cărţi audio, limbi moderne, limbi clasice, limba de studiu, literatură, audiere, vorbire.*

Abstract: *The article examines the didactic opportunities of using good-quality audiobooks in the teaching of languages and literatures (both L1 and L2/L3) in school context. Ideas are offered for the successful exploration of audiobooks as didactic material in various learning contexts and in order to reach diverse learning goals.*

Keywords: *audiobooks, modern languages, classical languages, L1, literature, listening, speaking.*

În epoca digitală, când formatul multimedia este tot mai accesibil şi mai mobil, cărţile audio[1] au devenit o resursă de învăţare care merită a fi explorată de către profesorul-filolog. În cele ce urmează, vom prezenta o serie de sugestii pentru utilizarea cărţilor audio în demersul didactic la orele de limbă şi literatură română şi la cele de limbi moderne/clasice. Baza factologică a articolului de faţă se edifică pe materiale audio în limbile română, rusă şi engleză. Sperăm însă că ideile propuse se vor dovedi utile şi pentru pedagogii şi elevii care lucrează cu alte limbi moderne şi clasice.

La nivel ocupaţional şi practic, unul din principalele avantaje ale cărţii audio faţă de cea tipărită sau electronică este faptul că ea antrenează auzul şi lasă liber văzul şi mâinile; mai mult, nici nu necesită o poziţie statică din partea cititorului. (Numim ascultătorul activ al cărţilor audio *cititor* fără rezerve – atunci când textul integral, neadaptat, nesupus dramatizării şi lecturii pe roluri este prelucrat de organele sănătoase ale auzului, el nu pierde

1 În contextul articolului, prin *cărţi audio* înţelegem fişiere audio cu înregistrarea lecturii profesioniste, cu voce umană, a unor texte din literatura artistică, integrale sau fragmentare. Suntem conştienţi de existenţa cărţilor audio citite de vocea electronică robotizată şi a celor sonorizate de amatori, însă considerăm aceste produse mai puţin valoroase pentru obiectivele didactice vizate.

nimic din valoarea sa informativă, ba chiar, ocazional, câştigă. Când citim cu ochii, ni se întâmplă tuturor să sărim peste un rând-două, din cauza plictiselii sau poate pentru că o descriere mai detaliată ne împiedică să ajungem la deznodământul dramatic. Lectura audio, deşi ne permite, tehnic, să omitem un segment de câteva secunde sau minute prin aplicarea butonului *derulare rapidă*, face asemenea activităţi mai riscante: nu *vedem* cât exact am omis din text şi unde vom ajunge când revenim la ritmul normal). Elevul sau adultul care nu reuşeşte să găsească timp pentru a se aşeza frumos pe canapea sau la masă şi a citi o carte cu ochii (şi, trebuie să admitem, timpul liber de lectură este un lux atât pentru elevul diligent (teme, cercuri, sport, treburi casnice...), cât şi pentru cel neglijent (joacă, plimbări...), ca să nu mai menţionăm şi adulţii), *dar care vrea să citească*, va constata că o carte audio este soluţia perfectă. Ea poate fi ascultată – în căşti, de pe un dispozitiv de tip *player mp3* sau, mai frecvent în ziua de azi, de pe telefonul mobil – în drum spre şcoală şi acasă (pe jos[2] şi mai ales în transport), la plimbare, la sport. Acasă, sunetul se poate difuza din calculator sau de pe acelaşi telefon, în timp ce elevul se ocupă de treburile casnice, desenează, modelează etc. Se poate întâmpla ca elevii cu memorie auditivă dezvoltată să perceapă şi să memoreze mai bine textul difuzat decât cel citit cu ochii. Această abordare nu exclude şi nu înlocuieşte lectura analitică, examinarea textului printat, ca *text*, în scopul investigaţiilor metaliterare, însă poate facilita şi promova lectura informativă, îndeosebi pe cea extracurriculară şi recreaţională.

La nivel estetic, elevul ascultă o lectură profesionistă, cu accentele la locul lor – moment important nu numai pentru studierea limbilor moderne, ci şi în cazul textului în limba maternă/de studiu. Elevul cu memorie auditivă va învăţa, treptat, să citească şi el cu glas – frumos, expresiv, în ritmul adecvat speciei şi subiectului.

La lecţie, audierea unor lecturi diferite ale aceluiaşi text, mai ales poetic, deschide oportunităţi noi de interpretare a percepţiei lectorilor, a cuvintelor şi frazelor subliniate şi evidenţiate vocal; lectura devine un comentariu în sine. Or, nu toţi profesorii-filologi posedă competenţe de lectură artistică. Înregistrarea unui profesionist soluţionează problema. Pentru a transforma audierea într-un exerciţiu de ascultare activă, elevilor li se va propune să asculte aceeaşi poezie recitată de actori diferiţi şi apoi să voteze în favoarea unei variante, cu argumente – evaluând – ca un panel de juriu la un concurs. Profităm de această oportunitate pentru a recomanda materialele audio din noul manual-antologie electronic pentru liceu *Limba şi literatura română*, unde recitalurile au fost înregistrate special pentru acest proiect de către actori şi actriţe din Republica Moldova.

2 Cu respectarea regulilor elementare de atenţie în stradă, bineînţeles.

În cazul unui text tradus din literatura străină, cartea audio îi indică elevului (poate şi profesorului!) cum se pronunţă substantivele proprii (toponime, nume de personaje, porecle de animale etc.) şi eventualele lexeme de origine străină (feluri de bucate, arme, instrumente etc.).

Atunci când se pot obţine, sunt deosebit de interesante înregistrările în care autorii înşişi îşi citesc textele, îndeosebi versurile. Se va constata uneori că nu orice poet este un mare artist în acest sens – o observaţie care poate genera discuţii interesante despre natura creaţiei şi faptul că nimeni nu este obligat să posede toate talentele laolaltă. Unii scriitori nu s-au lăsat descurajaţi de lipsa măiestriei scenice şi ne-au oferit înregistrări de recitaluri interesante prin maniera detaşată sau altminteri deosebită de lectură: Iosif Brodskii, Lucian Blaga, Mihail Gasparov. Alţii şi-au descoperit o nouă vocaţie în sonorizarea propriilor cărţi: Neil Gaiman şi Donna Tartt şi-au înregistrat întreaga operă sub formă de cărţi audio şi cititorul interesat va descoperi că a asculta un text deja cunoscut în lectura autorului constituie o experienţă aparte, aproape un comentariu în sine. În literatura română, este interesant cazul lui Mihail Sadoveanu, care l-a sonorizat pe Ion Creangă atât de pitoresc, cu atâta *gust*, încât audierea acestor înregistrări ne permite să ne imaginăm experienţa membrilor societăţii *Junimea*, care ascultau respectivele scrieri în lectura marelui humuleştean.

Când cartea audio este într-o limbă studiată ca străină, aspectul abordării se modifică oarecum. Citită corect şi profesionist de către un purtător al limbii, cu atât mai mult de către unul cu competenţa lecturii artistice, cartea audio este o resursă extrem de utilă pentru a expune elevul la materiale autentice în limba studiată – într-o formă mai uşor de perceput decât un buletin de ştiri sau înregistrarea unui dialog din stradă, însă mai „realistă" decât fragmentele audio din anexele CD şi DVD la manuale. În acelaşi timp, discernământul la alegerea textelor şi modalitatea de a încorpora audierea în demersul didactic sunt deosebit de importante, dacă ne dorim ca această audiere să devină un adevărat material de învăţare, nu doar o experienţă culturală exotică.

Fără îndoială, este utilă şi simpla ascultare continuă a fişierului (a casetei audio, CD-ului, clipului de pe Youtube etc.). Familiarizarea cu fonemele şi intonaţia caracteristice limbii (iar o carte artistică va conţine şi fragmente narative, şi dialoguri de culoare emoţională diversă) este o etapă importantă pentru studierea ei, chiar de la bun început. Şi, ca să fim realişti şi franci, trebuie să admitem că un vorbitor nativ antrenat în arta lecturii scenice va reprezenta – de regulă – aceste elemente mai convingător decât un procent destul de mare dintre profesorii ne-nativi. Aceasta e realitatea; profesorul care o acceptă şi recurge la resurse externe dă dovadă de autoevaluare sănătoasă şi bun-simţ.

Dacă există posibilitatea tehnică, elevii vor asculta cărţi audio în limba străină îndelung şi regulat, pur şi simplu de dragul ascultării, fără sarcini specifice: mai devreme sau mai târziu, la majoritatea indivizilor din această ascultare pasivă va rezulta însuşirea intonaţiilor (aspect al fonologiei străine notoriu de dificil de adoptat cu exactitate şi până la automatism, chiar şi la nivelurile când lexicul şi gramatica au devenit deja integrate în mare măsură) şi a pronunţării anumitor sunete şi cuvinte. Or, intonaţia adecvată nu se poate învăţa decât prin ascultarea şi imitarea exemplelor, oricât de ingenioase ar fi schemele grafice propuse de manuale; intonaţia este ceea ce trădează vorbitorul ne-nativ chiar şi după ce bagajul lexical este stăpânit şi manipulat cu fineţe şi discernământ[3]. Aşa cum sportivul din efectiv (lăsăm la o parte sporturile intelectuale) aleargă şi practică exerciţii „generale" pentru a-şi dezvolta musculatura şi a se menţine în formă – pe lângă antrenamentele specifice sportului de profil –, la fel şi ascultarea înregistrărilor autentice în limba străină creează o musculatură virtuală, care suportă, susţine şi promovează însuşirea limbii, propulsată în direcţii concrete cu ajutorul exerciţiilor variate şi dozate.

Un exerciţiu timpuriu, aplicabil de la primele lecţii de studiere a limbii străine, este de a le propune elevilor să audieze un fragment de text, subliniind, în pagină, cuvintele pe care le-au recunoscut la auz. Începătorilor li se pot lista doar cuvintele în cauză, în ordine cronologică sau arbitrară; mai târziu, se poate trece la plasarea – „ascunderea" – acestora printre alte cuvinte, care nu apar în text; sau se poate distribui textul propriu-zis, unde elevii vor sublinia cuvintele pe care le-au recunoscut la auz. Este adevărat că manualele de limbi străine conţin, de regulă, discuri audio şi video cu exerciţii de acest tip, însă, în virtutea destinaţiei didactice gradate a acestor înregistrări, ele sunt adaptate, pronunţate într-un ritm lent, cu articulare exagerat de clară. În experienţa noastră, dacă se mizează excluziv pe înregistrările de studiu, o consecinţă probabilă este faptul că până şi elevul diligent de nivel intermediar-avansat şi avansat (B2+, C1), care percepe cu uşurinţă aceste înregistrări (şi este evaluat pozitiv în consecinţă), se pierde în întregime, fiind confruntat cu o carte audio, adică un text autentic, neadaptat, citit într-o manieră autentică, neadaptată. Or, scopul cursului de limbă străină este de a-l învăţa pe elev să stăpânească *limba*, în toate aspectele necesare (audiere, vorbire, scriere, lectură), nu să execute strălucit exerciţiile de manual.

Pentru a stimula audierea activă, se pot organiza concursuri de imitare: elevii audiază în clasă un fragment scurt de proză (< 30 de secunde) şi apoi, având textul în faţa ochilor, îl citesc cu glas, imitând cât mai îndeaproape maniera lectorală a actorului din înregistrare. Elevii cu auz muzical şi deprinderi de canto vor constata că execută exerciţiul cu uşurinţă, dacă se concentrează pe melodia şi ritmul frazei.

Pentru stagiile intermediare şi avansate de studiere a limbii, propunem următorul exerciţiu de ascultare activă: elevii citesc de pe pagină textul fie adaptat de profesor prin excluderea sintagmelor care conţin unele detalii, fie „aerisit" prin lacune vizibile – apoi ascultă versiunea audio, integrală, şi completează în scris sau relatează oral textul integral. Exerciţiul este popular în literatura de specialitate, fiind cunoscut ca tipul *cloze* (sic), însă în manuale va fi, în mod firesc, legat de fişierele audio înregistrate special, nu de fragmente audio care nu sunt în mod particular destinate celor ce învaţă limba.

Atunci când cartea audio conţine personaje cu voci şi accente diferite, se va discuta în clasă – critic – pentru ce mijloace a optat lectorul în scopul distingerii personajelor, inclusiv după gender. Or, un actor profesionist va şti cum să ne sugereze că vorbeşte un personaj-femeie sau un personaj-bărbat (cu distincţiile adiţionale de vârstă, masă corporală, rasă etc.), având un spectru larg de opţiuni. Frecvent, se aplică cel mai simplu procedeu: bărbatul-lector indică glasul feminin, subţiindu-l pe al său; femeia-lector îşi îngroaşă vocea, imitând timbrul masculin. Însă unii actori preferă să abordeze problema în moduri mai creative. De exemplu, actorul britanic Stephen Fry, lectorul irepetabil al seriei de romane despre Harry Potter, explica într-un interviu că a ales să sonorizeze personajele feminine printr-un timbru mai degrabă jos şi moale, decât piţigăiat [4]. Efectul este remarcabil: deşi, tehnic, actorul coboară vocea, citind replicile personajelor-fetiţe şi femei, în aceste secvenţe sonore el sună foarte credibil şi recognoscibil feminin. Acelaşi actor, pentru a distinge între foarte numeroasele personaje ale epopeii, le-a conferit, uneori în baza informaţiilor din cărţi, uneori la propria discreţie, accente regionale şi sociale diverse şi chiar ocazionale ticuri verbale şi defecte logopedice. Ceea ce ne duce la punctul următor.

Accentele sociale şi cele regionale sunt de o importanţă greu de subestimat în, probabil, majoritatea limbilor bine dezvoltate (i.e. nu suntem la curent cu situaţia în limbile tribale, vorbite de un număr limitat de persoane pe un teritoriu comun). În viaţa reală a vorbitorilor nativi şi adoptivi, zi de zi, accentul le defineşte receptarea de către alţi membri ai societăţii. De exemplu, în context britanic, opinia publică tinde să perceapă accentele din nordul Angliei ca fiind oarecum provinciale şi mai puţin cultivate, „grele", „dense"; accentul scoţian, galez sau irlandez recognoscibil îl înzestrează imediat pe vorbitor cu colecţia de prejudecăţi şi trăsături, reale sau imaginare, atribuite locuitorilor regiunilor respective; accentul

3 De fapt, cum arată cercetările şi experienţa, intonaţia poate fi primul semn după care distingem limba, înainte de a recunoaşte cuvinte şi sintagme aparte.

indian, pakistanez, jamaican sau vag european de est (un termen care se extinde de la vorbitorii nativi de limbi slave la cetăţenii statelor baltice, români şi maghiari) trădează imigranţii din prima sau a doua generaţie şi generează reacţii diverse la ascultători.

Pe lângă aceste accente regionale (care au, la rândul lor, variante, subvariante şi variaţii la nivel de localitate), în context britanic există problema accentelor sociale [1, pp. 293-300]. În română sau în rusă suntem, desigur, obişnuiţi să recunoaştem persoana mai cultivată, cu studii mai calitative, după modul în care aceasta pronunţă sunetele, pune accentul în anumite cuvinte, alege lexicul şi construieşte sintaxa discursului etc. Însă acest accent cultivat coincide, în esenţă, cu varianta literară a limbii în cauză. În Marea Britanie însă, până şi varianta literară, cunoscută, convenţional, ca RP (*received pronunciation* – „pronunţare achiziţionată", adică livrescă, detaşată de localitate şi strat social), posedă mai multe versiuni: de la stilul de vorbire al aristocraţiei, căruia îi este specifică intonaţia abruptă şi o anumită neglijare a vocalelor [5, pp. 25-27], la maniera cultivată a intelectualilor de şcoală veche, cărora le place să pronunţe un *r* clar conturat, la enunţarea neutră, „de manual" a crainicilor BBC (RP mai este cunoscut şi sub numele de „engleză de BBC" şi „pronunţare de la Oxford") şi la pronunţarea îngrijită, clar modulată, a copiilor de la şcolile de calitate şi a părinţilor lor. În revers, accentele păturilor sociale de jos se pot împleti, într-o anumită măsură, cu accentul regional, însă vor denota pretutindeni anumite trăsături fonetice comune, printre care cea mai distinctivă este neglijarea vehementă a consoanelor şi tendinţa de a ignora terminaţiile [3, pp. 101-115].

Actorii ştiu să exploateze această fascinantă semiotică fonetică. În limba română vom indica sau recunoaşte ţăranul convenţional prin adoptarea unui accent regional recognoscibil pentru publicul larg (moldovenesc, ardelean, bănăţean etc.) – bunăoară, efectiv toţi lectorii care îl abordează pe Ion Creangă insistă să-i confere un dens accent moldovenesc; în mod curios, romanul *Ion* în interpretare audio nu se bucură de aceleaşi nuanţe de accent – şi vom sugera lipsa de cultură a personajului, împânzindu-i vorbirea cu rusisme (în Republica Moldova), argotisme şi greşeli gramaticale[4]. Actorul britanic are la dispoziţia sa un arsenal cu mult mai divers şi nuanţat de instrumente. Pentru că un curs şcolar de limbă străină este limitat de timp şi resurse tehnice, este suficient ca profesorul să se concentreze pe predarea versiunii „neutre", corecte a pronunţării (RP pentru engleză, dacă numai nu se insistă pe varianta americană a limbii, care are şi ea un echivalent local al RP-ului britanic).

În realitatea purtătorilor de limbă însă, numai un procent relativ redus de persoane vorbesc cu acest accent în mod firesc; şi mai mic este numărul celor neafectaţi de diglosie, pentru care acesta este chiar accentul lor nativ, cu care au învăţat să vorbească în pruncie. Avem cu toţii cunoştinţe anecdotice despre turistul care a învăţat diligent limba pentru ca, ajuns în ţară, să fie şocat de nativii care vorbesc „cu greşeli". Cărţile audio potrivite pot facilita contactul elevului cu versiunile nonstandard de accent. În epoca paşapoartelor biometrice şi a zborurilor bugetare (ca să nu menţionăm şi migraţia muncii), elevul din Republica Moldova are toate şansele de a ajunge, eventual, într-un mod sau altul, în ţara unde se vorbeşte limba străină pe care a studiat-o la şcoală. Nu e nevoie să înveţe a imita accentele distincte – aceasta ar fi o profesie în sine –, însă este util să ştie a deosebi între ele şi să le perceapă valoarea şi semiotica culturală. Audierea cărţilor unde sunt redate asemenea accente este un mijloc eficace pentru atingerea acestui scop.

În fine, după ce au explorat în moduri variate uzurile didactice ale cărţilor audio, elevii pot experimenta cu crearea variantelor proprii: înregistrându-şi lectura, audiind şi analizând dacă pronunţă adecvat şi, eventual, creând o versiune de care sunt mulţumiţi. Sub supravegherea şi cu coordonarea profesorului de profil şi în colaborare cu învăţătorii, elevii mai mari, de vârstă liceală, ar putea înscrie cărţi audio pentru cei mici, cu basme sau poezii.

4 Este o realitate tristă şi inevitabilă că graiurile regionale, în care, de fapt, tezaurul limbii se conservă cel mai bine, în loc de a fi dezvoltate şi promovate la generaţiile tinere, se văd combătute de şcoală şi de opinia publică, care egalează accentul regional şi dialectismele cu lipsa de cultură, iar copiii ajung să califice dialectismele identificate în texte drept „greşeli". Umberto Eco, care a crescut, asemeni majorităţii semenilor săi, cu diglosia „italiana regională – italiana oficială", considera că şcolile ar trebui să devină vehicule de păstrare a dialectelor şi graiurilor, încurajându-i pe elevi să studieze graiul local/regional în paralel cu varianta general acceptată a limbii de stat [2].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cooper J. Class. London: Corgi, 1999. 366 p.
2. Eco U. L'italiano di domani. Pe: https://presidenti.quirinale.it/napolitano/qrnw/statico/eventi/2011-02-lett/doc/Eco.pdf (Accesat la 03.06.2018).
3. Fox K. Watching the English. 2nd ed. London: Hodden & Stoughton, 2014. 583 p.
4. Fry S. Interviewing J. K. Rowling. Pe: https://www.accio-quote.org/articles/2005/1205-bbc-fry.html (Accesat la 03.06.2018).
5. Mitford N. (ed.) Noblesse Oblige. London: Futura, 1984. 114 p.



Y-PEER Moldova activează pentru ca tinerii să fie sănătoşi şi informaţi*

Maria **BANTEA**
trainer naţional, *Y-PEER* Moldova

Rezumat: *Articolul prezintă activitatea Reţelei de Tineri Educatori de la Egal la Egal Y-PEER din Moldova. Scopul reţelei este de a promova participarea şi implicarea civică a tinerilor lideri în prevenirea şi soluţionarea problemelor legate de sănătate, domeniul principal fiind sănătatea sexuală şi reproductivă. În articol sunt prezentate opinii ale tinerilor privind necesitatea educaţiei pentru sănătate. De asemenea, tinerii au împărtăşit din experienţa lor în calitate de educatori de la egal la egal, lideri regionali şi traineri naţionali în cadrul reţelei Y-PEER.*

Cuvinte-cheie: *sănătate sexuală, sănătate reproductivă, drepturile sexual-reproductive, educator de la egal la egal, lider regional, trainer naţional Y-PEER.*

Abstract: *The article presents the activity of Youth Peer Education Network in Moldova. Connecting thousands of young people worldwide, Y-PEER aims to promote healthy life styles and to empower young people at different levels through peer to peer approach. In this article, young people express their opinion on the importance of education for health. Furthermore, young people share their experience as peer educators, regional leaders and national trainers within the Y-PEER network.*

Keywords: *sexual health, reproductive health, sexual and reproductive rights, peer to peer educator, regional leader, national Y-PEER trainer.*

Y-PEER Moldova activează în cadrul unei reţele internaţionale de educatori de la egal la egal, care promovează participarea tinerilor la prevenirea şi soluţionarea problemelor legate de sănătatea şi drepturile lor sexual-reproductive.

Y-PEER în Moldova a fost inițiată și susținută de UNFPA ca rețea de tineri din 2004 până în 2012, iar în 2013 a fost înregistrată ca o organizație de tineret independentă, care continuă să lucreze în parteneriat cu UNFPA și să primească suport financiar în cadrul mai multor proiecte. *Y-PEER* informează și instruiește tinerii, valorificând principiile și metodele educației de la egal la egal, inclusiv tehnicile de teatru social.

Din perspectivă conceptuală și teoretică, educația de la egal la egal (peer education) apare ca o noutate, ea exersându-se metodic de câteva decenii, chiar dacă originile acesteia pot fi identificate în educația secolului al XIX-lea. În opinia specialiştilor, învăţarea de la egal la egal are mari avantaje şi beneficii vizibile pentru publicul-ţintă, comunitate în general [3]: a) creează un cadru mai natural, mai firesc de transmitere, împărtășire a unor experiențe; fructifică ceea ce individul achiziționează spontan, difuz, informal, și nu sub presiune instituționalizată; astfel este valorizată învățarea experiențială, activă, personalizată, autoedificatoare; b) creşte gradul de satisfacţie a subiectului, care se pune în

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Promovarea educaţiei pentru sănătatea tinerilor,* implementat de UNFPA, cu sprijinul Ambasadei Olandei şi în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, Reţeaua Tinerilor Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova şi AO *Parteneriate pentru Fiecare Copil*.

valoare; subiectul devine mai activ şi mai responsabil în ceea ce priveşte primirea sau cedarea unor conduite deja exersate; c) în cazul învăţării de la egal la egal se pun în raport experienţe simetrice, se creează o rezonanţă şi o altfel de empatie spirituală decât cea gestionată de un profesor; d) se axează pe conţinuturi, teme care sunt interesante şi apropiate tinerilor; e) generează un orizont al împărtăşirii şi al îmbogăţirii reciproce; tânărul, fie că dă, fie că primeşte, se simte important, crede că ceea tranzacţionează este „opera" lui, că oferă sau primeşte dezinteresat, fără nicio constrângere, supraveghere, aprobare.

Educatorii de la egal la egal sunt tineri activi, bine instruiţi şi motivaţi de a transmite şi împărtăşi mesaje clare şi corecte despre sănătate în rândul prietenilor şi colegilor. Astfel, prin discuţii, (inter)acţiune, educare de la egal la egal se stabilesc raporturi simetrice; în consecinţă, educatorii sunt acceptaţi şi mai bine înţeleşi de către semenii lor, fiind parte a aceluiaşi grup social. Aceştia promovează modelul unui tânăr care adoptă un comportament fără de risc, îşi asumă decizii în baza valorilor personale şi este responsabil de propria sănătate.

Y-PEER Moldova activează în peste 25 de localităţi din ţară, în care echipe de educatori de la egal la egal desfăşoară periodic activităţi de informare şi sensibilizare, de educare şi comunicare cu semenii pe subiecte de sănătate. Pe parcursul unui an, *Y-PEER* Moldova reuşeşte să informeze peste 10 000 de tineri.

Parte a reţelei *Y-PEER* pot fi toţi tinerii interesaţi de a promova un comportament fără riscuri în rândul semenilor, motivaţi de a creşte ca lideri şi de a disemina informaţii despre sănătate. Aceştia se pot implica ca educatori de la egal la egal, ca lideri de echipă şi traineri naţionali, fiind organizatori sau moderatori de activităţi.

Un partener important al Reţelei de Tineri Educatori de la Egal la Egal *Y-PEER* Moldova, în procesul promovării educaţiei pentru sănătate în rândul tinerilor, este Agenţia ONU pentru drepturile şi sănătatea reproductivă (UNFPA). În anul curent, reţeaua a devenit parte a unui proiect ambiţios *Promovarea educaţiei pentru sănătate în rândul tinerilor din şcoli şi comunităţi*, susţinut de UNFPA, în parteneriat cu Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării, Asociaţia Obştească *Parteneriate pentru Fiecare Copil* şi Centrul Educaţional PRO DIDACTICA. În contextul proiectului, reţeaua noastră instruieşte tineri şi profesori pe diverse subiecte: educaţie de la egal la egal, comunicare eficientă, egalitate de gen, identitate personală, sănătatea sexuală şi reproductivă, teatru social, advocacy etc. Programele de instruire au loc în 25 de instituţii educaţionale din mai multe raioane, inclusiv 4 raioane (Cahul, Făleşti, Orhei, Rezina) şi mun. Chişinău unde sunt concentrate activităţile proiectului. Profesorii instruiţi în cadrul acestui proiect vor putea preda din toamna anului curent cursul opţional *Educaţie pentru sănătate*.

CE CRED TINERII *Y-PEER* DESPRE EDUCAŢIA PENTRU SĂNĂTATE?

O societate este prosperă atunci când are o generaţie în creştere proactivă, dornică de a prelua iniţiativa, de a se implica şi a produce schimbarea în bine. În prezent, tinerii reprezintă un sfert din populaţia ţării, fiind o forţă de neînvins; ei sunt forţa motrice a societăţii, promotorii schimbării, speranţa în ziua de mâine, mai frumoasă şi mai bună.

Pentru a realiza aceste aspiraţii, este necesar ca tinerii noştri să fie sănătoşi şi dornici de a se dezvolta. Din păcate, aceştia se confruntă cu o multitudine de probleme, precum: starea de sănătate precară, sărăcia, accesul limitat la informaţii privind sănătatea sexual-reproductivă, deprinderi nocive, educaţie necalitativă, excluziune socială, neîncadrare în câmpul muncii, migraţia părinţilor etc.[1]. Toţi aceşti factori limitează posibilităţile de dezvoltare a tinerilor.

Deşi *Legea nr. 138 din 2012 cu privire la sănătatea reproducerii* presupune ca programul de informare şi pregătire pentru viaţa de familie să fie unul instituţionalizat în mod obligatoriu (în instituţii de învăţământ şi în alte organizaţii unde sunt adolescenţi şi tineri), acest drept nu este respectat pe deplin. Constatăm că o mare parte a tinerilor nu sunt informaţi despre corpul lor şi schimbările psiho-fiziologice fireşti la etape specifice de vârstă, despre relaţiile sănătoase şi armonioase şi principiile de construire a acestora, despre cum pot lua decizii responsabile, conştiente, asumate, despre necesitatea de a planifica o familie, o sarcină, despre cum pot evita situaţiile de risc şi proteja sănătatea în împrejurări mai puţin previzibile [2].

Drept consecinţă a neinformării la timp a tinerilor se atestă: debutul vieţii sexuale la o vârstă fragedă, sarcini în perioada adolescenţei, abandonarea studiilor de către adolescenţi, mame adolescente singure, cazuri de abuz, infecţii cu transmitere sexuală, creşterea numărului de tineri infectaţi cu HIV/SIDA, neutilizarea metodelor de contracepţie recomandate, avortul nesigur, abandonul copiilor etc.

Pentru a diminua efectul acestor probleme, credem că este necesară sensibilizarea şi informarea corectă a tinerilor în domeniul sănătăţii sexuale şi reproductive, ceea ce ne va ajuta să le formăm cunoştinţe, deprinderi de viaţă utile, comportamente responsabile, capacitatea de a gândi critic şi a evalua o situaţie de risc, capacitatea de a stabili şi a menţine relaţii prietenoase cu cei din jur.

În vara anului 2016, *Y-PEER* Moldova a organizat campania *Eu am nevoie de educaţie pentru sănătatea sexuală şi reproductivă*, în cadrul căreia au fost chestionaţi 1100 de tineri, din diferite zone ale Moldovei, despre importanţa educaţiei pentru sănătatea sexuală şi reproductivă în rândul tinerilor. Cele mai frecvente **argumente** culese din răspunsurile oferite au fost: pentru că vreau să ştiu cum să-mi creez o familie şi să am

copii sănătoşi; pentru a preveni infecţiile cu transmitere sexuală şi sarcinile nedorite; deoarece a-ți cunoaşte corpul şi a deține informații despre sănătate nu trebuie să fie o ruşine; părinţii nu au timp să discute cu copiii lor sau le este jenă; tinerii trebuie să acumuleze mai multe cunoştinţe despre sănătatea lor fizică, emoţională şi psihologică; informarea îi fereşte pe copii şi tineri de abuzuri sexuale; tinerii îşi încep viaţa sexuală prea devreme şi nu cunosc îndeajuns de bine consecinţele ei – de aceea, educaţia sexuală îi va pregăti şi îi va convinge să se abţină până la momentul potrivit.

EXPERIENŢA TINERILOR ÎN CADRUL REŢELEI *Y-PEER*

„Să fiu trainer *Y-PEER* este o oportunitate de dezvoltare personală. Este o plăcere şi o cale de autocunoaştere. În august 2017 am primit certificatul de trainer naţional, iar în decembrie am fost desemnată ca cel mai activ tânăr *Y-PEER*, ceea ce m-a motivat mult. Sunt fericită că reuşesc să informez tot mai mulţi tineri în domeniul sănătăţii sexual-reproductive, deoarece sunt conştientă cât de important este să avem tineri sănătoşi şi informaţi, tineri fericiţi!"

Ana-Maria Odobescu, trainer naţional *Y-PEER*

„Fiind educator de la egal la egal, am organizat diferite activităţi cu tinerii. Toate cunoştinţele pe care le deţin în ceea ce priveşte sănătatea sexuală şi reproductivă mă ajută să-mi informez semenii şi colegii despre cum să evite situaţiile de risc din perioada adolescenţei. Mă bucur mult atunci când colegii de şcoală se apropie de mine şi-mi pun întrebări legate de sănătate."

Sorin Cenuşa, educator de la egal la egal *Y-PEER*

„Reţeaua *Y-PEER* Moldova nu este doar un mijloc de informare, ci şi un mijloc de autocunoaştere. Prin discuţii, instruiri, dezbateri, traininguri, fie în calitate de participant, fie în calitate de organizator, îţi poţi dezvolta propriile abilităţi. Ca participantă, eram dornică să aflu cât mai multă informaţie. După ce am absolvit Şcoala trainerilor, am fost invitată în calitate de trainer la alte instruiri, unde am învăţat să organizez şi să moderez evenimente. Înainte de a veni în *Y-PEER*, mi-era frică să vorbesc în public, dar, participând şi organizând activităţi, am reuşit să depăşesc această barieră. Orice muncă în *Y-PEER* se face în echipă, aşa legăm relaţii de prietenie. Îmi pare bine că fac parte din familia *Y-PEER*."

Adelina Negrea, trainer naţional *Y-PEER*

„Voluntariatul e un univers care-ţi modelează personalitatea. Te şlefuieşte, precum lemnarul buturuga de lemn, transformând-o în obiect de artă. Prima experienţă de voluntar am avut-o în cadrul reţelei *Y-PEER*. Informând tinerii despre sănătatea sexual-reproductivă, am devenit mai încrezătoare în forţele proprii. Voluntariatul e raza motivaţională a muncii."

Ana-Maria Vatamaniuc, lider regional *Y-PEER*

„În cadrul reţelei *Y-PEER*, am organizat activităţi de informare cu tineri ambiţioşi şi interesaţi de sănătatea lor. Sănătatea sexual-reproductivă este un subiect considerat tabu de mulţi moldoveni, însă se adevereşte a fi necesar pentru tineri. Având cunoştinţe în acest domeniu, tinerii vor putea răspunde la întrebări ce ţin de corpul şi sănătatea lor şi vor putea înlătura miturile răspândite printre adolescenţi. Pentru mine, *Y-PEER* este organizaţia care m-a ajutat să îmi consolidez cunoştinţele şi să mă cunosc pe mine însămi, din punct de vedere fiziologic şi psihologic. Aici am devenit curioasă să aflu lucruri noi şi am depăşit frica să vorbesc în public pe subiecte sensibile."

Irina Novac, educator de la egal la egal *Y-PEER*

„Sunt o tânără care vrea schimbare, care visează la o lume mai bună şi mai sănătoasă, astfel am început să fiu educator de la egal la egal, începând cu toamna anului 2017. Îi informez pe tineri despre problemele legate de sănătate şi de drepturile lor sexual-reproductive. Scopul educatorilor este de a le transmite semenilor cunoştinţe, de a le dezvolta deprinderi utile pentru viaţă şi de a-i convinge să-şi păstreze propria sănătate cu toată responsabilitatea. Oricine poate fi educator de la egal la egal şi oricine poate produce o schimbare pentru o lume sănătoasă, dacă începem cu protejarea sănătăţii noastre."

Valeria Lăzărescu, educator de la egal la egal *Y-PEER*

În concluzie: *Y-PEER* Moldova este o reţea care desfăşoară programe de activităţi de sensibilizare, informare, educare şi comunicare cu tinerii pe subiecte de sănătate. Credem că, dacă vor primi informaţie veridică în sănătatea sexual-reproductivă, ei vor lua decizii corecte şi vor face alegeri înţelepte, evitând comportamentele de risc pentru propria sănătate. Asumându-ne decizii raţionale, conştiente, vom avea o generaţie de tineri responsabili şi capabili să facă faţă provocărilor zilnice, să întemeieze familii fericite şi să aibă urmaşi sănătoşi. Astfel, prin implementarea programelor de educaţie de la egal la egal, *Y-PEER* vine cu o contribuţie valoroasă la formarea unei generaţii educate şi responsabile privind propria sănătate.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Buciucianu-Vrabie M., Pahomii I. Barometrul Demografic. Situaţia tinerilor în Republica Moldova: de la deziderate la oportunităţi. Chişinău, 2015. Pe: https://www.anofm.md/files/elfinder/barometru%20nr%20314%20dec.pdf (Accesat la 14.10.2017).
2. Legea nr. 138 privind sănătatea reproducerii. În: Monitorul Oficial al Republici Moldova nr. 205-207, art. 6, 2012.
3. https://www.constantincucos.ro/2009/06/407
4. https://dmpdc.md/wp-content/uploads/2016/03/GHID-METODOLOGIC-PENTRU-ACTIVIT%C4%82%C5%A2I-DE-LA-EGAL-LA-EGAL.pdf

Voluntariatul – trend de dezvoltare şi afirmare personală



Pavel **CERBUŞCĂ**
dr., Liceul Teoretic Republican *Aristotel* din Chişinău

Rezumat: *În articol este descrisă semnificaţia voluntariatului la etapa actuală şi specificul activităţilor organizate în beneficiul unor persoane aparte sau al comunităţii în general, ceea ce face voluntariatul o resursă importantă pentru dezvoltare individuală şi promovare în carieră. Fiind o ocupaţie vocaţională, voluntariatul le oferă participanţilor posibilitatea de a acumula cunoştinţe şi a-şi forma abilităţi noi, dar mai ales de a-şi dezvolta calităţi ce ţin de inteligenţa emoţională şi împlinirea personală. Voluntariatul este o componentă fundamentală a societăţii civile, unde sunt mobilizate cele mai nobile aspiraţii ale omenirii. El promovează solidaritatea la nivel de instituţie, familie şi comunitate, care este o modalitate de a organiza eficient timpul în scopul dezvoltării personale şi comunitare. Implicându-se în acţiuni de voluntariat, un cetăţean activ este provocat să se deschidă pentru învăţare şi pentru a le transmite altora cunoştinţele şi deprinderile formate. În acest mod, înţelege mai bine cum poate să evolueze propriul său demers. Doar astfel de cetăţeni pot fi proactivi, adică se pot mobiliza pentru a soluţiona diverse probleme private, ale instituţiei/organizaţiei, ale familiei sau comunităţii. În articol sunt prezentate exemple de bune practici, implementate pe parcursul ultimilor ani la Liceul Teoretic Republican* Aristotel *din Chişinău.*

Cuvinte-cheie: *voluntariat, implicare, cetăţean activ, proactivitate, comunitate, dezvoltare personală, societate.*

Abstract: *The article describes the significance of volunteering at the current stage and the specific nature of activities organized for the benefit of people or the community, which makes it an important resource for personal development and career promotion. Being a vocation, volunteering offers people the opportunity to gain new knowledge and skills, but especially to develop qualities related to emotional intelligence and personal fulfillment. Volunteering is a fundamental component of civil society, where the most noble aspirations of humanity are mobilized. It promotes institution, family, and community solidarity, and is an efficient way to organize time for personal and community development. An active citizen involved in volunteering is challenged to be open for learning and communicating knowledge and skills to others, which helps him/her understand how to develop his/her own intended approach. Only such citizens can be pro-active – that is, they can mobilize to solve various problems of their own, but also those of their institution/organization, family, or the community. The article presents examples of good practices implemented in the last few years at the Aristotel Republican Theoretical High School of Chişinău.*

Keywords: *volunteering, involvement, active citizen, pro-activity, community, personal development, society.*

ARGUMENT

Voluntariatul defineşte o activitate desfăşurată de o persoană sau de un grup din proprie iniţiativă în beneficiul oamenilor sau al comunităţii, fără ca subiecţii implicaţi să fie remuneraţi direct pentru aceasta. Voluntariatul reprezintă o modalitate prin care pot fi fortificate şi susţinute valorile personale şi de grup, serviciile acordate adresându-se categoriilor de persoane cu nevoi specifice sau fiind orientate în folosul comunităţii ca un tot întreg.

O tendinţă a societăţii contemporane, în general, şi a instituţiilor şcolare, în particular, este faptul că, alături de sarcinile ce corespund domeniului cognitiv (IQ), tot mai actuale devin obiectivele care ţin de domeniul afectiv (EQ). În acest context, voluntariatul, fiind o ocupaţie vocaţională, le oferă persoanelor implicate atât posibilitatea de a acumula cunoştinţe şi abilităţi, cât şi oportunitatea de a-şi dezvolta calităţi ce ţin de inteligenţa emoţională, de suflet şi de împlinirea personală. De asemenea, se dezvoltă competenţele cu caracter de integrare, prin care voluntariatul solicită implicarea persoanelor şi a întregii comunităţi în identificarea şi soluţionarea unor probleme. Fără îndoială, este o posibilitate de acţiune pentru cei care nu pot să se reprezinte singuri; pentru alţii, este o ocazie de a participa ca voluntari la promovarea unor schimbări în societate.

Astfel, voluntariatul devine o componentă fundamentală a societăţii civile, unde sunt antrenate, mobilizate cele mai nobile aspiraţii ale omenirii – *ajutorul reciproc*, *pacea*, *libertatea*, *oportunitatea*, *toleranţa*, *competitivitatea*, *siguranţa*, *justiţia* etc. Voluntariatul promovează solidaritatea la nivel de instituţie, familie şi comunitate, fiind o modalitate de a organiza eficient timpul în scopul afirmării personale şi dezvoltării comunităţii.

VOLUNTARIATUL – O NOUĂ MODALITATE DE EDUCAŢIE NONFORMALĂ ŞI DE ACTIVIZARE A POTENŢIALULUI INTELECTUAL AL CETĂŢENILOR

Secolul al XXI-lea este considerat un veac al personalităţii creative, libere şi autonome, capabile să-şi decidă propriul destin şi propriile ”configuraţii”. O tendinţă a ultimilor ani este migraţia intensificată a cetăţenilor şi sporirea contactelor cu persoane din alte ţări. Cei care pleacă peste hotare acumulează experienţa bogată a altor state, iar cei care rămân să înveţe, să lucreze şi să trăiască în Republica Moldova ar trebui să se mobilizeze mai activ pentru soluţionarea problemelor proprii şi ale comunităţii. În acest context, devine foarte important schimbul de bune practici dintre cetăţeni, iar voluntariatul reprezintă un element de noutate, care le permite tinerilor din ţară să se manifeste în mod plenar.

Alături de familie şi şcoală, societatea are o influenţă tot mai mare asupra formării şi dezvoltării competenţelor copiilor şi ale tinerilor, prin intermediul programelor şi proiectelor ONG-urilor, al mass-mediei, Internetului şi, în special, prin grupurile de interes în care se implică. Participând la acţiuni de voluntariat, un cetăţean *activ* este provocat să devină mai deschis spre învăţarea şi transmiterea cunoştinţelor şi a deprinderilor formate către alte persoane: astfel, va înţelege mai bine cum poate să îşi pună în aplicare propriul demers. Doar asemenea cetăţeni pot deveni *proactivi*, adică se pot mobiliza pentru a soluţiona probleme proprii, ale instituţiei/organizaţiei, ale familiei şi comunităţii. Orice activitate proiectată, desfăşurată calitativ, din suflet şi cu pasiune, creează condiţii şi constituie un imbold pentru a iniţia şi alte activităţi, la nivel mult mai înalt şi cu mai multă implicare. Ca rezultat, cetăţenii devin *reactivi*, percepând dezvoltarea ca un proces perpetuu, o reacţie în lanţ, o evoluţie spre schimbare, care creează un cadru prielnic pentru alte participări şi realizări.

În instituţiile de învăţământ, activităţile de voluntariat pot fi organizate pe diverse domenii, cum ar fi:

- ✓ *ştiinţific* (implicarea în iniţierea unor demersuri de cercetare sau de creaţie);
- ✓ *social* (activităţi de îngrijire a bolnavilor şi de acordare a asistenţei de prim ajutor sub supravegherea specialiştilor, activităţi de mentorat, consiliere şi informare pentru persoane cu necesităţi speciale, asistenţă în reducerea şi evitarea stresului etc.);
- ✓ *civic* (promovarea acţiunilor cu caracter democratic în comunitate prin activităţi de instruire şi informare, colectarea de semnături, expedierea de scrisori către organele de decizii în sprijinul unor iniţiative în comunitate şi implementarea acestor iniţiative; semnalarea oricăror abuzuri şi organizarea de activităţi pentru soluţionarea acestor probleme etc.);
- ✓ *sănătate* (campanii de promovare a modului sănătos de viaţă – educaţie sexuală, alimentaţie sănătoasă, prevenirea fumatului şi/sau a utilizării drogurilor etc., servicii pentru pacienţii din spitale şi acordarea ajutorului la domiciliu, organizarea de emisiuni radio, concursuri etc.);
- ✓ *ecologic* (igienizarea unor parcuri sau zone de joacă pentru copii şi menţinerea lor în ordine, campanii de promovare a reciclării diverselor materiale, acţiuni de plantare a pomilor, de salubrizare în comunitate etc.);
- ✓ *cultural* (organizarea de activităţi în parteneriat cu instituţiile culturale, campanii de promovare a instituţiei şi a serviciilor în cadrul comunităţii prin manifestări culturale de masă, activităţi în colaborare cu alţi parteneri pe subiecte de interes pentru tineri etc.);
- ✓ *administrativ* (tehnoredactarea de materiale, realizarea de publicaţii, traducerea materialelor, realizarea şi menţinerea revistei şcolare, administrarea site-ului instituţiei sau a unor pagini în reţelele de socializare etc.);
- ✓ *sportiv* (promovarea în comunitate prin activităţi concrete a sportului ca parte esenţială a unui stil de viaţă sănătos, organizarea unor exerciţii de

relaxare sau energizare pentru vârstnici sau copii, amenajarea de spaţii adecvate pentru activitatea sportivă, activităţi de instruire pentru doritorii să practice anumite sporturi etc.);

- ✓ *cooperare internaţională* (promovarea păcii şi a drepturilor universale ale omului prin activităţi comune organizate virtual sau real cu tineri din diferite ţări, organizarea de evenimente pentru promovarea interculturalităţii şi a toleranţei, acţiuni de conştientizare şi combatere a traficului de fiinţe umane, implicarea în competiţii de dezbateri despre efectele globalizării, expoziţii foto, vizionarea de filme pentru cunoaşterea diferitelor culturi, consolidarea dialogului intercultural şi conştientizarea problemelor globale ale omenirii etc.).

Astfel, voluntariatul devine o sursă importantă pentru dezvoltare personală şi afirmare în carieră. Implicându-se în acţiuni de voluntariat în comunitate, cetăţeanul adoptă o poziţie şi o atitudine activă, îşi dezvoltă diverse abilităţi, competenţe, îşi îmbunătăţeşte comunicarea în limba maternă şi/sau în alte limbi, învaţă care este rolul muncii în echipă şi cum să aplice diverse tehnici de negociere şi cooperare, îşi lărgeşte cercul de prieteni şi de specialişti din varii domenii, îşi dezvoltă cultura generală, devine mai înţelegător şi mai tolerant, îşi dezvoltă inteligenţa emoţională, participă dezinteresat la evenimente prin care se schimbă pe sine, iar aceasta contribuie la schimbări în societate. Deşi probabilitatea confruntării cu situaţii problematice este mare, prin perseverenţă şi consecvenţă în acţiuni, voluntarul va obţine o experienţă extraordinară, va învăţa să reacţioneze şi să ia atitudine faţă de întâmplări mai puţin obişnuite, să elaboreze şi să implementeze proiecte, să obţină respect şi recunoaştere în societate. Însă cel mai important beneficiu al voluntariatului rezidă în faptul că lumea devine mai bună şi mai consolidată, deschisă să îmbrăţişeze schimbarea, iar multe persoane mai triste şi fără speranţă de viaţă pot primi ajutor.

MANAGEMENTUL ACŢIUNILOR DE VOLUNTARIAT ÎN INSTITUŢIA DE ÎNVĂŢĂMÂNT

În Liceul Teoretic Republican *Aristotel* (fostul Liceul AŞM), voluntariatul a devenit parte componentă a Planului de învăţământ, aprobat de Ministerul Educaţiei încă în anul 2014. Este prima instituţie de învăţământ secundar general din Moldova acreditată în calitate de instituţie-gazdă, obţinând dreptul de a oferi servicii de voluntariat în comunitate. Voluntariatul a devenit o oportunitate pentru liceeni, fiind inclus şi în planul-cadru experimentat în instituţie. Pentru a-i instrui şi a-i coordona eficient pe tineri în acest domeniu de activitate, a fost elaborat curriculumul pentru voluntariat. Astfel, elevii au obţinut posibilitatea să desfăşoare acţiuni de voluntariat atât în incinta liceului, cât şi în comunitate, încheind acorduri de parteneriat cu diverse instituţii şi organizaţii neguvernamentale din mai multe localităţi ale republicii.

Liceul are legături strânse cu numeroase instituţii şi organizaţii, printre care se numără: ARTICO, Centrul *Dezvoltare şi Parteneriat*, Consiliul Local al Copiilor şi Tinerilor, Şcoala pentru Democraţie (Bucureşti, România), Asociaţia Obştească *Lumina cunoaşterii*, AGIRoMd, Debate Academy, Amnesty International Moldova, Banca Naţională, Centrul pentru Jurnalism Independent din R. Moldova şi altele.

Beneficiarii direcţi ai acţiunilor de voluntariat sunt cei peste 200 de elevi ai liceului, peste 500 de tineri din comunitatea cu care interacţionează voluntarii, precum şi bătrânii, copiii cu cerinţe speciale instituţionalizaţi, liderii voluntari din instituţiile care au nevoie de suport logistic. Beneficiarii indirecţi ai acţiunilor de voluntariat sunt membrii ONG-urilor, părinţii, agenţii publici, reprezentanţii mass-mediei şi cetăţenii din comunitate.

În prezent, în acţiuni de voluntariat sunt antrenaţi 147 de elevi, precum şi absolvenţi şi tineri din alte instituţii. Fiecare licean îşi elaborează un plan de activităţi, identificându-şi domeniul de intervenţie şi alocând timp când este disponibil.

În cadrul Senatului liceului activează Departamentul Voluntariat, care are scopul de a organiza elevii la nivel de autoconducere şi a identifica posibilităţi pentru acţiunile de voluntariat. Atribuţiile principale ale departamentului sunt: elaborarea planului de activitate; colaborarea cu organizaţiile de voluntariat din alte instituţii; diseminarea bunelor practici în domeniu; analiza necesităţilor comunităţii cu referire la implicarea voluntarilor; analiza rapoartelor voluntarilor, a programelor de activitate din clasă şi elaborarea unui raport sintetic; organizarea unor expoziţii de fotografii şi a conferinţei de totalizare a activităţii voluntarilor; publicarea materialelor promoţionale.

În instituţie activează şi un coordonator de voluntari, care demonstrează mai multe calităţi:

- este un promotor al valorilor personale şi comunitare;
- este deschis pentru schimbare;
- este un bun mentor, mediator şi un îndrumător eficient al voluntarilor;
- este un exemplu pentru voluntari şi disemineză bunele practici ale voluntarilor;
- ghidează eficient activitatea voluntarilor, pornind de la valorificarea multiplelor inteligenţe ale persoanei;
- este capabil să înţeleagă nevoile individuale care se reflectă în nevoile echipei şi ale comunităţii;

- stimulează şi promovează voluntarii, le recunoaşte meritele, pornind de la motivaţiile individuale şi cele de grup;
- posedă inteligenţă cognitivă şi inteligenţă emoţională dezvoltate;
- elaborează şi aplică un sistem eficient de înregistrare şi păstrare a documentelor, a datelor şi informaţiilor pertinente referitoare la voluntariat;
- demonstrează competenţe de instruire şi de consiliere a voluntarilor;
- diseminează experienţa de organizare a voluntariatului şi bunele practici din domeniu pe reţelele de socializare, pe alte site-uri, în mass-media etc.;
- identifică domeniile de activitate ale voluntarilor şi creează deschideri pentru oportunităţi de implicare şi manifestare a voluntarilor;
- demonstrează competenţe de ghidare a voluntarilor în completarea rapoartelor, implică persoanele interesate în analiza rapoartelor şi respectarea cerinţelor vizate;
- promovează voluntariatul ca o cale de împlinire personală, profesională şi ca o resursă necesară dezvoltării comunităţii;
- demonstrează interes continuu pentru creştere profesională, pentru implicare în proiecte comunitare;
- promovează valorile unei societăţi deschise şi democratice.

Participarea elevilor în acţiunile de voluntariat se înregistrează în *Raportul de voluntariat*, prezentat lunar coordonatorului din instituţie. La finele anului de studii, voluntarilor li se eliberează certificate, diplome de merit şi medalii. În ultimii doi ani, la Festivalul Republican al Voluntarilor, Liceul *Aristotel* a fost menţionat drept una dintre cele mai active instituţii-gazdă, ocupând locul III (2016) şi II (2017), alături de ONG-urile din domeniu.

Astfel, în Liceul *Aristotel* voluntariatul a devenit nu doar o obişnuinţă, ci şi un stil de viaţă, promovat intens în rândul tinerilor prin diverse acţiuni.

REFLECŢII

Voluntariatul este conceput ca o oportunitate pentru cetăţeni, în special pentru tineri, de a obţine o experienţă inedită în viaţă şi de a fi apreciaţi pentru implicare dezinteresată în soluţionarea problemelor altor persoane sau ale comunităţii. Antrenaţi în acţiuni de voluntariat, mulţi cetăţeni nu îşi mai pot imagina viaţa fără această activitate, întrucât voluntariatul oferă o mulţime de oportunităţi: de la implicare în organizarea unor evenimente, de la ajutor acordat ONG-urilor sau persoanelor cu anumite nevoi la integrare în unele instituţii şi organizaţii, unde se stabilesc noi legături, se acumulează noi cunoştinţe şi, desigur, experienţe de neuitat.

Prezentăm opiniile unor tineri implicaţi în acţiuni de voluntariat:

– Datorită activităţilor realizate în anii precedenţi, am aflat care este scopul şi semnificaţia voluntariatului, am descoperit oportunităţile care există în acest domeniu. Împreună cu echipa de voluntari, am obţinut experienţe inedite şi mi-am făcut prieteni noi. Îmi pare bine că în anul curent sunt implicată direct în conducerea activităţilor Clubului de voluntari din liceu şi vreau să fac mai multe pentru ca acest departament să devină cel mai activ din instituţie. (A. S.,18 ani)
– Voluntariatul este cel mai bun exemplu de participare civică într-o democraţie reală. Suntem deprinşi să votăm o dată la 4 ani la alegeri, dar când te oferi voluntar, votezi în fiecare zi pentru comunitatea în care vrei să trăieşti. Iată de ce am ales să fac parte din marea Familie a Voluntarilor. Mi-aş dori ca activitatea de voluntariat să-i determine pe colegi să-şi dedice timpul şi să-şi demonstreze abilităţile în cadrul unor evenimente de interes comunitar. (A. C., 17 ani)
– Pentru mine, voluntariatul este un mod util de a petrece timpul liber. De când sunt implicată în acţiuni de voluntariat, văd lumea cu alţi ochi. Voluntariatul mă ajută să mă dezvolt multilateral şi să dobândesc o experienţă care îmi va fi de folos în viitor. (M. S., 19 ani)
– Îmi place să ajut oamenii, de aceea încerc să particip pe cât e posibil la acţiuni de voluntariat. Îmi doresc cel mai mult să mă implic în activităţi de ajutorare a copiilor. A fost dificil să identific o organizaţie în domeniu, însă, într-un final, am găsit. Acum sunt foarte fericită, deoarece, de 10 luni, în fiecare duminică, merg în vizită la copiii de la Institutul Oncologic (2 secţii), deoarece pot să le ofer acestor mici pacienţi zâmbete, pot să-i ascult, să le împărtăşesc bucuria când pleacă acasă. Fiecare copil este deosebit şi fiecare are problemele sale, dar, cu toate acestea, sunt nişte copii care dispun de atâta entuziasm, încât, uneori, îmi pare că ei mă încarcă cu mai multă energie pozitivă şi mă luminează poate mai mult decât eu pe ei. Cea mai mare fericire este atunci când ştii că duminica ei te aşteaptă cu nerăbdare. Poate nu e bine că le cultivăm o deprindere, dar aş putea afirma că aceşti micuţi mi-au schimbat modul de gândire, mi-au demonstrat că în viaţă există situaţii cu mult mai dificile decât cele pe care noi le considerăm grele, că ar trebui să trecem peste toate cu demnitate. Ei sunt cei care îmi aduc bucurie în suflet şi o fac să se menţină mult timp. (M. M., 19 ani)
– Consider că fiecare persoană care s-a implicat vreodată în activităţi de voluntariat a lăsat o bucată din inima sa copiilor care, de la o vârstă fragedă, se confruntă cu probleme de sănătate. Acest proiect m-a ajutat să înţeleg adevărata problemă a cancerului în societate. Cred că asemenea iniţiative se vor răspândi în întreaga lume, deoarece este

cel mai eficient mod de a depăşi greutăţile – ajutându-i pe alţii. (A. M., 16 ani)

– Fiind un voluntar activ, pot afirma că voluntariatul este o posibilitate unică de a învăţa lucruri noi, cum ar fi organizarea eficientă a timpului. Voluntariatul oferă şansa unui management reuşit al timpului, dar şi de a cunoaşte o mulţime de oameni noi, care îţi împărtăşesc interesele. (N. A., 20 ani)
– Voluntariatul în Republica Moldova încă nu este acceptat de unii cetăţeni. Însă noi, voluntarii, când vedem zâmbetele pe faţa copiilor şi a bătrânilor pe care îi ajutăm, când auzim un „mulţumesc" venit din inimă, ni se umple sufletul de fericire. Nu este nimic mai frumos şi mai încurajator decât momentele când lucrezi din greu şi oamenii admiră ceea ce faci pentru comunitate, când vezi pe chipurile lor bucurie şi recunoştinţă. Unii chiar afirmă că suntem nişte proşti, că nu ne alegem cu nimic din asta, că stăm şi îngheţăm cu orele afară sau oferind anumite servicii, însă cred că aceştia nu cunosc adevăratul sens al vieţii şi al noii experienţe. (C. R., 18 ani)

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Declaraţia Universală cu privire la voluntariat. 2001. Pe: https://www.worldvolunteerweb.org/fileadmin/docs/old/html/2001/01_01_18INT_vol_declaration
2. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova "Cu privire la implementarea Legii voluntariatului nr. 121 din 18.06.2010".
3. Manifestul pentru voluntariat în Europa. 2006. Pe: https://www.cev.be/Documents/CEVManifesto_RO
4. Programul UNV (United Nations Volunteers), ONU, 1970. Pe: https://www.unv.org/fileadmin/docdb/pdf/2007/NR034924
5. Voluntariatul şi mentoratul în acţiune. Tinerii activi – pro-activi – re-activi. Chişinău: Pontos, 2017.
6. https://www.liceu.asm.
7. https://shareandconnect.theewc.org/Group/48/Summer_Academy:_Democracy_at_School_2014#tb_3
8. https://www.facebook.com/voluntariilasm



Aplicaţii cu impact ale voluntariatului în susţinerea educaţiei preşcolare

Larisa **SADOVEI**

dr., conf. univ., Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chişinău

Rezumat: *În acest articol este prezentat un model al practicii pozitive de intervenţie cu impact a voluntariatului în susţinerea educaţiei preşcolare. Axată pe rezultatele cercetării-acţiune, strategia implicării elevilor claselor IX-XII în activitatea de voluntariat în instituţia preşcolară constituie o sursă de valorificare a procesului de orientare profesională, cu intenţii de dezvoltare a carierei profesionale în învăţământul preşcolar.*

Cuvinte-cheie: *învăţământ preşcolar, voluntariat, cercetare-acţiune, parteneriat educator-voluntar-copil.*

Abstract: *The article presents a model of positive intervention practice with the impact of volunteering in supporting preschool education. Focused on the results of research and action, the strategy of involving 9th-12th grade students in volunteering in the preschool institution is a source of valorization of the professional orientation process, in order to develop a professional career in preschool education.*

Keywords: *preschool education, volunteering, research-action, educator-volunteer-child partnership.*

Odată cu sporirea gradului de recunoaştere a impactului voluntariatului în cele mai diverse domenii, această dimensiune a căpătat o importanţă deosebită, cu implicaţii şi aplicaţii multiple pentru *educaţia timpurie.* Activitate de interes public desfăşurată de orice persoană fizică, voluntariatul îşi poate justifica mai greu intenţia de a-şi presta serviciul într-o instituţie educaţională de stat. Fapt recunoscut, nevoi sunt suficiente!

Rigorile organizării sistemului de învăţământ în baza standardelor educaţionale de stat (art. 14, Codul Educaţiei [2]) şi nivelul de competenţe în vederea exercitării atribuţiilor profesionale sunt condiţii severe pentru aprobarea beneficiilor activităţilor de voluntariat în instituţiile de învăţământ. Cu toate acestea, prin articolul 8 din Codul Educaţiei [2] este încurajat "dialogul social şi parteneriatul instituţiilor de învăţământ cu instituţiile din sfera de cercetare, cu sindicatele, cu mediul de afaceri, cu societatea civilă şi cu mass-media", respectându-se legislaţia în vigoare. Aşa cum educaţia reprezintă un domeniu de utilitate publică, "participarea benevolă la oferirea de servicii sau prestarea unor activităţi din proprie iniţiativă a persoanei, denumită voluntar", Legea voluntariatului (publicată în Monitorul Oficial nr. 179-181, art. 608 din 24.09.2010 [4]) a deschis cale oficială de intervenţie în susţinerea

educaţiei preşcolarilor prin intermediul activităţilor de voluntariat.

„Multe din lucrurile care ne sunt necesare pot aştepta, numai nu copilul. Acum e timpul când se formează trupul şi spiritul lui. Copilului nu i se poate spune "Aşteaptă până mâine. Numele lui este AZI" (Gabriela Mistral, poetă, laureată a Premiului Nobel).

Caracterul imperativ al "respectării legislaţiei în vigoare", dar şi modul şi contextul de funcţionare a sistemului de educaţie timpurie au constituit premise pentru *ideea susţinerii acţiunii de voluntariat în sprijinul educatorului, în vederea organizării eficiente a activităţilor preşcolarilor.* Implementarea **concepţiei parteneriatului educator-voluntar** antrenează fundamentarea unei strategii noi, menite să valideze eficienţa educaţiei în instituţiile preşcolare prin intermediul Modelului educaţiei preşcolarilor în parteneriatul educator-voluntar.

Atât principiile menţionate în curriculum, cât şi rolurile moderne proiectate pentru educator riscă să rămână sterile în aplicare din cauza problematicii reale în asigurarea constantă a parteneriatelor educaţionale. Coordonata care merită susţinere ştiinţifică printr-o intervenţie metodologică operaţională se exprimă la nivelul *dificultăţilor identificate în procesul realizării activităţilor educaţionale în centre* privind: a) asigurarea permanentă a sprijinului partenerial al părinţilor; b) responsabilizarea ajutorului de educator pentru implicare în realizarea activităţii în centre şi pregătirea materialelor didactice; c) supravegherea de către educator a nivelului de implicare individuală a copilului în fiecare activitate; d) încurajarea continuă a copilului pentru participare în toate centrele cu o pondere pentru cel de interes; e) alocarea de timp de consiliere pentru autonomie în învăţare în procesul activităţii realizate în centrul de interes; f) respectarea diversităţii şi toleranţă faţă de nivelurile individuale de dezvoltare, ritmurile şi stilurile de învăţare în grupurile formate în centre etc.

Sporirea numărului de copii în grupe, dar şi prezenţa profilurilor atipice de dezvoltare confirmă tot mai mult faptul că astăzi copiii au nevoie de un alt mod de relaţionare, educatorul fiind pus în situaţia de a analiza cu atenţie progresul acestora şi a lua decizii adecvate în acord cu particularităţile individuale, interesele şi nevoile de fiecare zi. Relaţiile educaţionale centrale trebuie adecvate şi reconstruite în funcţie de psihologia copilului, pentru a permite satisfacerea nevoilor lui sociale şi emoţionale ca exerciţiu de afirmare a personalităţii, pentru a pune accentul pe implicarea şi valorizarea sa în procesul educaţional. În acest sens, un educator, având o grupă de 20-25 de copii (în unele situaţii numărul acestora poate ajunge la 30), poate răspunde parţial principiilor fundamentale ale educaţiei timpurii şi preşcolare, diminuând capacitatea satisfacerii nevoilor pentru o dezvoltare sănătoasă a copilului.

Posibilităţile reale ale educatorilor de a pune în aplicare valorile privind respectarea şi valorizarea unicităţii copilului, a nevoilor, trebuinţelor şi caracteristicilor acestuia sau crearea de experienţe de învăţare în care copilul este autorul propriei învăţări sunt reduse din considerentele menţionate anterior. Pentru educator, fiecare copil înseamnă o ''provocare'' – de a găsi soluţii, de a răspunde nevoilor afective, de cunoaştere, de acţiune şi de afirmare a individualităţii. În condiţiile în care dinamica mediului sociocultural contemporan provoacă transformări continue în necesităţile de dezvoltare a copilului, educatorul trebuie să operaţionalizeze demersul didactic, luând ca punct de plecare şi reglare profilul actual, real, concret al copilului [1, p. 16].

Pentru a construi un mediu prietenos copilului şi a asigura o prestaţie calitativă, instituţiile preşcolare au nevoie de sprijinul conştient şi partenerial al părinţilor şi al altor actori comunitari. Realităţile sociale, necesităţile pedagogice şi transformările în procesul educaţional sunt adesea confruntate cu aspecte deficitare în asigurarea parteneriatului, această abordare "inteligentă a situaţiei" având o multitudine de bariere în realizare.

Deşi filozofia programelor actuale însumează un ansamblu de mecanisme privind realizarea educaţiei conform principiilor democratice şi umaniste, unde fiecare membru al instituţiei preşcolare (director, educatoare, consilier, instructor de activităţi opţionale, asistent medical, îngrijitoare, bucătăreasă, logoped, administrator etc.) trebuie să fie conştient de misiunea grădiniţei şi de promovarea valorilor şi principiilor acesteia [1, p. 38], *problemele identificate în procesul de activitate persistă din motivul suprapunerii funcţiilor, a cerinţelor individuale*, *dar şi a atitudinii personale faţă de acest proces.* Problema în cauză a fost soluţionată în parte prin implicarea familiei în calitate de prim educator al copilului la nivelul colaborării în cadrul parteneriatului grădiniţă-familie, rezumând esenţa la frecvenţa comunicării cu educatorul şi mai puţin la participarea efectivă a părinţilor în activităţile din grupă şi în cele extracurriculare.

Noile roluri ale cadrului didactic din perspectiva viziunilor pedagogice asupra copilului şi educaţiei, menţionate şi în Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova [3], sunt exploatate la maximum, educatorul fiind provocat să devină *colaborator şi partener al copilului.* Dintre principalele dimensiuni ale rolurilor îndeplinite de educator se evidenţiază cel de: *facilitator al învăţării,* apt de a crea variate contexte de învăţare, cât mai stimulative şi adaptate particularităţilor individuale ale copiilor, oferindu-le opţiuni diferite şi lăsându-i să aleagă între ocazii şi materiale diverse; *observator al progresului copilului,* luând în consideraţie particularităţile individuale, interesele şi nevoile lui; *partener de încredere,* care sprijină efortul de conlucrare pentru buna creştere a viitorului cetăţean etc.

În scopul ameliorării practicii curente prin aplicabilitate locală şi imediată, s-a intervenit la nivel de **cercetare-acţiune**, perspectivă conform căreia cercetătorul şi practicianul conjugă eforturile prin acţiuni concrete, schimbând direct şi imediat natura obiectului observat. Instituţia preşcolară nr. 220 din comuna Ciorescu, municipiul Chişinău (director – Iulia Bârzoi, magistru în Managementul educaţional), a devenit subiectul cercetării-acţiune realizate în scop experimental pe un eşantion alcătuit din 10 elevi (clasele IX-XII) din Liceul *Nicolae Bălcescu*, 12 educatori şi 52 de copii.

Problema propusă pentru soluţionare, prin care a fost argumentată dificultatea organizării activităţilor în centre din cauza numărului mare de copii în grupe şi posibilitatea redusă de asigurare a dirijării învăţării individuale, a determinat la acţiuni de intervenţie printr-un program experimental orientat spre optimizarea activităţilor cu copiii în centrele de interes. Identificarea acestei nevoi în repetate rânduri şi înregistrate în cadrul şedinţelor Consiliului Pedagogic al instituţiei a condus la stabilirea cadrului şi a strategiei de desfăşurare a **parteneriatului educator-voluntar**. Incontestabila valoare a parteneriatului, ce asigură coerenţă politicilor şi strategiilor naţionale vizând priorităţile educaţiei, a provocat cercetarea la o acţiune inovatoare pentru domeniul pedagogiei, implicând elevii claselor IX-XII în acţiuni de voluntariat în sprijinul educatorului privind organizarea activităţilor cu copiii în centrele de interes.

Cercetarea experimentală a debutat cu elaborarea chestionarului pentru *ancheta de identificare a voluntarilor pentru activitatea cu copiii în grădiniţă*. Anunţul făcut public în Liceul *Nicolae Bălcescu* a adunat 10 candidaţi, fiind selectaţi 5 elevi din clasele IX-XII, dintre care 3 cu experienţă de voluntar. Chestionarul a cuprins întrebări de evaluare a comportamentului în diverse situaţii, de ex.: *Care sunt lucrurile/situaţiile/persoanele care te fac să-ţi ieşi din fire?; Cum te calmezi când eşti agitat?; Cum l-ai disciplina pe fratele/sora tău/ta mai mic/ă?* Răspunsurile au fost diverse, conturând imaginea elevului cu competenţe interpersonale dezvoltate: *empatia, calmul, răbdarea* şi *iertarea* fiind calităţile menţionate de respondenţi. Aceste calităţi au fost indicate la întrebarea de evaluare a personalităţii prin evidenţierea a 3 puncte tari ale propriei personalităţi, fiind înregistrate: *perseverenţa, flexibilitatea, dorinţa de a creşte profesional, relaţiile bune cu toţi oamenii, simpatia faţă de copii* etc. Dintre punctele slabe, au fost specificate: *managementul ineficient al timpului, comunicarea gestuală puţin dezvoltată, neîncrederea în forţele proprii, timiditatea.*

Prin întrebările chestionarului, candidaţii au făcut cunoscute *motivele pentru care doresc să fie voluntari* în acest proiect: asumarea responsabilităţii pentru o decizie corectă asupra carierei; dezvoltarea ambiţiei de a progresa, creând o competiţie benefică cu colegii de şcoală, care sunt deja implicaţi în proiecte de voluntariat; construirea unui CV mai bogat, prin care poate demonstra iniţiativa, motivaţia şi interesul pentru dezvoltare personală; acumularea de experienţă într-un domeniu profesional şi în munca organizaţională; gestionarea mai bună a timpului şi organizarea eficientă a activităţilor; autoevaluarea calităţii de a acorda ajutor necondiţionat.

Determinarea în baza anchetei a profilului candidaţilor constituie un reper în elaborarea unei *fişe de post a voluntarului,* care defineşte principalele sarcini ale persoanei, reprezentând un instrument flexibil în stabilirea obligaţiilor funcţiei în perioada activităţii. În fişa de post este stipulată poziţia în organigramă, relaţiile organizaţionale (de subordonare şi de conlucrare). În scopul clarificării exacte a specificului academic al instituţiei este menţionat *obiectivul de bază* (instruirea şi educarea copiilor cu vârste între 5 şi 6 ani – grupa de vârstă selectată pentru cercetare – în baza Curriculumului educaţiei copiilor de vârstă timpurie) şi *obiectivele specifice* (voluntarul conlucrează prin subordonare cu educatorul la diferite tipuri de activităţi specifice, urmărind obiective cognitive, psihomotorii şi socioafective în dezvoltarea copilului, formarea personalităţii acestuia, respectând nivelul şi ritmul propriu de dezvoltare). O parte importantă a documentului reprezintă *atribuţiile şi responsabilităţile postului,* indicând data când a luat cunoştinţă şi semnătura.

Debutul parteneriatului a fost condiţionat de încheierea programului şcolar al elevilor-voluntari, vacanţa fiind o oportunitate de implicare în activităţile centrelor de învăţare în prima parte a zilei, cu mici intervenţii şi în programul de vară al educatorilor. Menţionăm că această formă de parteneriat educaţional la nivelul educator-elev poate fi organizată în orice perioadă a anului, fără întreruperea procesului de studii. Activităţile de învăţare cu implicarea voluntarilor pot continua în după-amiaza zilei în centre de activitate sau în timpul plimbării.

Iniţiativa de a *valorifica activităţile educaţionale în centre şi în perioada estivală* subordonează integral aplicarea *principiului diversităţii contextelor şi situaţiilor de învăţare* [3, p. 10], prin care educatorul va oferi/crea un mediu educaţional divers şi diferit de cel tradiţional, dar care solicită implicarea plenară a copilului (la nivel cognitiv, emoţional, social, motric etc.). S-ar părea că prelungirea activităţilor în centrele de interes în perioada estivală l-ar împovăra pe educator, privându-l de libertatea oferită de această perioadă; totodată, se propune a consolida viziunea asupra modului în care mediul educaţional necesită a fi (re)organizat printr-o serie de activităţi de învăţare atractive influenţate de condiţiile climaterice (ploaie/soare, timp răcoros/canicula (arşiţă)) sau ghidate de subiectualitatea copilului, manifestată în activismul său cognitiv şi motor, în trebuinţe, dar şi în tendinţa de a le satisface prin emoţii şi impulsuri menite să-i consolideze atenţia, memoria etc.

În această perioadă, achiziţiile de relaţionare răstoarnă ordinea firească a activităţii din centre şi devin primare celor cognitive, copiii fiind încurajaţi şi educaţi în spiritul manifestării toleranţei unul faţă de celălalt, al exprimării individualităţii prin comunicare empatică, al construirii unor relaţii bazate pe încredere şi bunăvoinţă, al respectării drepturilor colegului etc. Cunoştinţele legate de scris, citit sau socotit vor fi doar consolidate prin metoda jocului, accentul punându-se pe un minimum de solicitare în activităţile tematice, proiectate cu scop recreativ şi stimulator creaţiei individuale.

Activitatea educaţională este un proces continuu, iar principiile aplicării Curriculumului educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară stau la baza opţiunilor metodologice ale educatoarei şi a organizării tuturor activităţilor, acestea fiind cele ce trebuie să orienteze proiectarea indiferent de perioada anului de învăţământ. Pentru lunile de vară, curriculumul nu prevede activităţi educaţionale propriu-zise, cu excepţia celor de asanare şi întremare a sănătăţii (apă, soare, mişcare), alimentaţie, somn şi recreere, se menţionează în *Precizarea privind vacanţa grădiniţelor în lunile de vară*, emisă de Ministerul Educaţiei, Culturii şi Cercetării [8].

Ghidul pentru educatori subliniază că *educatorul poate opta pentru activităţi de învăţare recomandate de curriculum cu caracter orientativ/de sugestie sau poate propune alte activităţi, corespunzător condiţiilor concrete din grupă* [28]. Una din cerinţele necesare a fi îndeplinite de educator se rezumă la dimensiunea ce prevede *flexibilitatea în planificări, decizii şi activităţi* şi vizează adoptarea de către cadrul didactic a unor atitudini creative în faţa problemelor educaţionale cu care se confruntă; la fel, acceptarea noului, a soluţiilor variate şi flexibile, care să corespundă diverselor nevoi ale copiilor [3, p. 11].

Principiile şi cerinţele faţă de educator menţionate justifică *libertatea şi flexibilitatea în proiectarea activităţilor tematice în perioada estivală,* având în vedere eliminarea oricăror rigidităţi privind *calendarul activităţilor formale* (proiectare anuală/trimestrială/zilnică), acestea fiind adaptate după *fluctuaţiile climaterice sau sezoniere, vizite neplanificate ale personalităţilor, evenimente naţionale şi internaţionale, impulsuri comportamentale sau schimbări de dispoziţie ale copilului etc.* Această autonomie se exprimă şi în opţiunea pentru numărul de centre sau activităţi pentru o zi, având în control participarea copiilor în toate centrele pe durata săptămânii.

În baza evaluării intereselor copiilor pentru învăţare, a inventarierii activităţilor care stimulează dezvoltarea lor globală, multilaterală a fost elaborat grupul de conţinuturi pentru o săptămână cu tema *Vitaminele verii,* în cadrul unităţii tematice *Micii cercetaşi.* Demersul proiectat a oferit posibilitatea de a răspunde necesităţilor şi dorinţelor copiilor, cu implicaţii imediate în ameliorarea şi perfecţionarea activităţii de învăţare, în funcţie de progresul înregistrat. Proiectul tematic este un exemplu de activitate integrată, ce se poate desfăşura simultan în mai multe centre de interes sau separat, cu sarcini diferite. Specificul cercetării realizate se concretizează în capacitatea de conlucrare a educatorului cu voluntarul.

Tabelul 1. *Corelaţia conţinuturilor cu activitatea copiilor în centrele de interes la tema* Vitaminele verii, *grupa mare (5-6 ani)*

Ziua/ Tema	**Centre de activitate**				
	Ştiinţa	**Alfabetizarea**	**Arta**	**Construcţii**	**Joc de masă**
Luni *Fructe delicioase*	Selectează și grupează jetoanele cu fructele de vară.	Alcătuieşte propoziţii cu fructele de pe jetoane.	Colorează cu ajutorul cretei fructele pe asfalt.	Construieşte lădiţe pentru fructe.	*Să căutăm jumătatea de fruct*
Marți *Căsuţa cu vitamine ascunsă în fructe*	Ghiceşte ce ai gustat.	Observă şi descrie coşul cu fructe.	Desenează o livadă.		*Dominoul fructelor*
Miercuri *Grădina – zarzavaturile verii*	Alege şi separă fructele care au aceeaşi culoare.	Ce ştii despre zarzavaturile verii? (conversaţie)	Modelează o legumă ce creşte vara.	Construieşte rafturi pentru legume.	
Joi *Căsuţa cu vitamine ascunsă în zarzavaturi*	Încercuieşte legumele de mărime mijlocie.	Supa de legume *Ghici ghicitoarea!*	*Roşia şi castravetele* – rupere şi aplicare după contur.		*Asamblează bucăţile într-un întreg! (puzzle)*
Vineri *Alimentaţia vara (fructe şi legume gustoase, sănătoase, pline de vitamine)*	Găseşte umbra.	Ghici după descrierea colegului de grup – e fruct sau legumă?	Dactilopictura *Coşul cu vitamine*	Depozit de fructe şi legume	Urmăreşte punctele cu carioca şi spune ce fruct sau legumă este.

Modelul de proiect prezentat argumentează valoarea *organizării eficiente a activităţilor educaţionale în centre,* promovând abordarea holistică a dezvoltării şi egalitatea şanselor în conjugare cu respectul pentru autonomia şi nevoile copilului. Crearea unor situaţii de învăţare în care copilul este autorul propriei învăţări va constitui un sprijin în înţelegerea integrată a lumii înconjurătoare, prin *achiziţii cognitive*, iar crearea unor condiţii ce l-ar face pe copil să se simtă bine, să descopere afinităţi, să lege prietenii şi să trăiască primele experienţe de interacţiune adevărată cu adulţii (afară de părinţi/fraţi/rude), în persoana educatorului de bază şi a educatorului-voluntar, va spori *capacitatea de relaţionare a preşcolarului.*

Fiecare activitate a voluntarului a fost supusă evaluării prin trei întrebări de reflecţie asupra rezultatelor: *Am învăţat – Am realizat – Am cooperat,* acestea fiind concentrate într-o fişă generală, prezentată în tabelul ce urmează (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. *Sinteze de autoevaluare a activităţii zilnice de voluntariat*

Am învăţat	Am realizat	Am cooperat
• Asistarea la activităţi; • Elaborarea proiectelor didactice; • Desfăşurarea unei activităţi; • Autoevaluarea unei activităţi desfăşurate; • Evaluarea unei activităţi asistate; • Asistarea la activităţile în afara programului; • Convorbiri cu educatorul şi copiii; • Pregătirea/elaborarea materialelor didactice pentru activităţi educative.	• Notiţe despre activitate; • Proiectarea unei activităţi în colaborare cu educatorul; • Lucrul cu preşcolarii în centre de interes; • Realizarea conexiunilor între cunoştinţele dobândite; • Transmiterea în mod creativ a mesajelor pentru preşcolari; • Activităţi în afara instituţiei, participând creativ la cunoaşterea şi explorarea mediului; • Conversaţii cu preşcolarii, pentru a-i cunoaşte mai bine; • Realizarea pălărioarelor gânditoare din carton colorat, a desenelor, a fişelor de lucru.	• Observarea directă; • Expunerea ideilor despre desfăşurarea activităţii; • Sprijinirea în înţelegerea şi utilizarea corectă a materialelor; • Identificarea lacunelor şi a căilor de optimizare a demersului educaţional; • Utilizarea unui limbaj adecvat; • Diseminarea cunoştinţelor despre materiale şi caracteristicile lor, despre utilizarea tehnicilor de lucru de prelucrare a materialelor; • Elaborarea stimulentelor pentru domeniile de dezvoltare a copiilor.

Un aspect de o valoare ce depăşeşte orice estimare în parteneriatul argumentat îl reprezintă *relaţionarea voluntarilor cu copiii.* Interacţiunea stabilită între copil şi voluntar se construieşte în jurul cuvintelor-cheie *comunicare, cooperare, prietenie,* favorabile preşcolarului de a-şi exprima necesităţile, gândurile, sentimentele şi emoţiile cu mai multă deschidere şi încredere. Egalitatea şi cooperarea nu se câştigă uşor: socializând, câmpul relaţional al copilului se lărgeşte, el intră în relaţii interpersonale noi. Copilul este stimulat să se implice, să îndrăznească să reuşească prin forţele proprii, prin răbdare, calm, simpatie, prin plăcerea jocului, a noului, a creativităţii şi inventivităţii. Astfel, el înţelege din ce în ce mai mult ce se petrece în jurul lui şi este capabil să trăiască numeroase emoţii şi sentimente, să fie sensibil şi să răspundă celorlalţi cu bucurie, veselie, simpatie, empatie etc.

Urmare a relaţiei cu voluntarii şi a activităţilor semnificative realizate în parteneriat, copiii îşi vor manifesta emoţiile mult mai viu şi nuanţat, ceea ce reprezintă o caracteristică a afectivităţii preşcolarului. Rolul egalilor în dezvoltarea afectivă a preşcolarului este mediat şi condiţionat de acţiunile şi influenţele relaţionării cu el. ”Afectivitatea, centrată mai întâi pe complexele familiale, îşi lărgeşte registrul pe măsură ce se înmulţesc raporturile sociale...” (J. Piaget).

Concluzia care se impune în determinarea impactului parteneriatului educator-voluntar-copil în instituţia preşcolară certifică aspectul responsabilizării sociale, care îi determină pe tinerii de azi să manifeste activism în domenii motivante pentru ei, conducându-i la formarea unei personalităţi proactive, capabile să îşi atingă obiectivele cu succes, atât pe plan personal, profesional, cât şi social, acţiunile de voluntariat devenind o formă de învăţare experienţială într-un domeniu specific.

Introducerea *voluntariatului în instituţiile preşcolare* răspunde exigenţelor de asigurare a eficienţei procesului educaţional, devenind un suport temeinic pentru educator în realizarea educaţiei copiilor în centrele de activitate. Strategia prin care este valorificat un nou tip de parteneriat la nivel de educator-voluntar *motivează tinerii pentru alegerea unei cariere profesionale în domeniul învăţământului. Confruntându-se cu diverse situaţii şi probleme, voluntariatul devine un mijloc eficient de învăţare, iar voluntarii dobândesc implicit capacităţi, cunoştinţe şi atitudini noi, în sens de noi competenţe* [5, p. 170].

În potenţialul voluntarului este valorificată ca oportunitate individuală de dezvoltare *învăţarea pe tot parcursul vieţii, formarea de competenţe transferabile pe piaţa muncii, cultivarea competenţelor sociale de tipul încrederii, toleranţei, stimei de sine, respectului pentru diversitate* etc., contribuind la dezvoltarea competenţelor sociale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boca C. (coord.) Educaţia timpurie şi specificul dezvoltării copilului preşcolar. Modul general pentru personalul grădiniţei. Bucureşti: Educaţia 2000+, 2009. 80 p.
2. Codul Educaţiei al Republicii Moldova nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 319-324 (634), art. 14 din 24.10.2014.
3. Coroi E. (coord.) Curriculumul educaţiei copiilor de vârstă timpurie şi preşcolară (1-7 ani) în Republica Moldova. Chişinău: IŞE, 2006. 98 p.
4. Legea voluntariatului. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova nr. 179-181 (608), art. 2 din 24.09.2010.
5. Sadovei L. Voluntariatul ecologic – formă de educaţie modernă în perpetuarea valorilor clasice. În: Învăţământul postmodern: eficienţă şi funcţionalitate. Materialele Conferinţei Ştiinţifice Internaţionale, 15 noiembrie 2013. Chişinău: CEP USM, 2014, pp. 168-171.
6. Vasian T. ș.a. Educaţia timpurie: sporirea calităţii şi eficienţei. În: Univers pedagogic, nr. 1 (49), 2016, pp. 28-33.
7. Vârtosu L. et al. Standarde de învăţare şi dezvoltare pentru copilul de la naştere până la 7 ani: Standarde profesionale naţionale pentru cadrele didactice din instituţiile de educaţie timpurie. Chişinău: Sirius, 2013.
8. https://mecc.gov.md/ro/content/precizare-privind-vacanta-gradinitelor-lunile-de-vara



Metode de apreciere a calităţii instrumentelor de evaluare

Ludmila **SPINEI**
gr. did. sup., Colegiul Naţional de Comerţ al ASEM

Rezumat: *În unele cazuri, în societate se pune problema calităţii instrumentelor de evaluare – în cadrul examenelor de absolvire, al susţinerii tezelor semestriale, la evaluările pe eşantioane reprezentative de elevi etc. Deseori, opinia despre calitatea testelor se formează în mod subiectiv, bazându-se pe chestionarea cadrelor didactice, a elevilor şi părinţilor. Pentru a spori nivelul de obiectivitate, sunt necesare metode statistice de evaluare, bazate pe prelucrarea datelor numerice. Articolul prezintă modul în care pot fi utilizaţi în acest scop unii indicatori statistici.*

Cuvinte-cheie: *evaluare, test, item, metodă statistică, date numerice.*

Abstract: *In some cases, society comes to question of the quality of assessment tools – in graduation examinations, term theses, evaluations based on representative samples of pupils etc. Often the opinion on the quality of tests is subjective, based on the questioning of teachers, pupils and parents. In order to increase the level of objectivity, statistical evaluation methods based on numerical data processing are required. The article shows how certain statistical indicators may be used for this purpose.*

Keywords: *assessment, test, item, statistical methods, numerical data.*

În unele cazuri, în societate se pune problema calităţii instrumentelor de evaluare – în cadrul examenelor de absolvire, al susţinerii tezelor semestriale, la evaluările pe eşantioane reprezentative de elevi etc. Deseori, opinia despre calitatea testelor se formează în mod subiectiv, bazându-se pe chestionarea cadrelor didactice, a elevilor şi părinţilor. Pentru a spori nivelul de obiectivitate, sunt necesare metode statistice de evaluare, bazate pe prelucrarea datelor numerice. În continuare, prezentăm modul în care pot fi utilizaţi în acest scop mai mulţi indicatori statistici.

În cadrul evaluărilor sumative, pentru aprecierea nivelului de dezvoltare a subcompetenţelor corespunzătoare unităţilor de învăţare/modulelor sau a competenţelor specifice la finele treptei de şcolarizare, cadrele didactice pot utiliza indicatorul **Gradul de realizare a testului/itemului**, notat cu litera ***p***, calculat ca raportul dintre numărul de puncte acumulate de elev la test/item şi scorul total posibil de acumulat, exprimat în procente. Acest indicator este utilizat şi în cadrul rapoartelor referitoare la *Examene şi evaluări naţionale, sesiunile 2015-2017* [2], *Studiile de evaluare a rezultatelor şcolare/competenţelor de bază ale absolvenţilor învăţământului primar şi gimnazial la Matematică, Limba română şi Limba rusă, anii de studii 2015-2017* [3], elaborate de Agenţia Naţională pentru Curriculum şi Evaluare în vederea măsurării performanţelor elevilor. Performanţele mai sunt examinate şi în funcţie de diferite variabile de cercetare: mediul rezidenţial, genul elevilor, tipul instituţiei de învăţământ (şcoală primară/

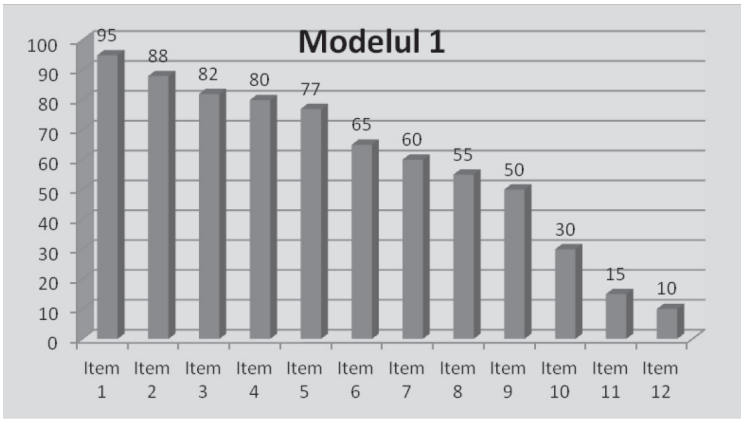
gimnaziu/liceu teoretic sau liceu/colegiu, instituţie publică sau privată, instituţie obişnuită/de circumscripţie) şi o serie de variabile individuale ale elevilor – timpul acordat pregătirii pentru lecţii, implicarea în activităţi extracurriculare, nivelul de bunăstare a familiei, nivelul studiilor părinţilor ş.a.

În cele ce urmează, vom arăta cum pot fi folosiţi indicatorii **Gradul de realizare a testului**, **Corelarea între itemi şi test**, **Indicele de discriminare al testului/itemului** pentru determinarea calităţii instrumentului de evaluare, adică a testului.

Cerinţa pe care o vom pune la bază este ca itemii să fie amplasaţi în ordinea creşterii complexităţii lor, fie în testul integral, fie în cadrul fiecărui domeniu de conţinut. La creşterea nivelului de dificultate/a complexităţii testului/itemului, notat prin q, gradul respectiv de realizare p va descreşte. Variabilele p şi q iau valori din intervalul [0; 1]. Conform [4], cunoaşterea valorii p este o condiţie obligatorie pentru includerea itemului în test.

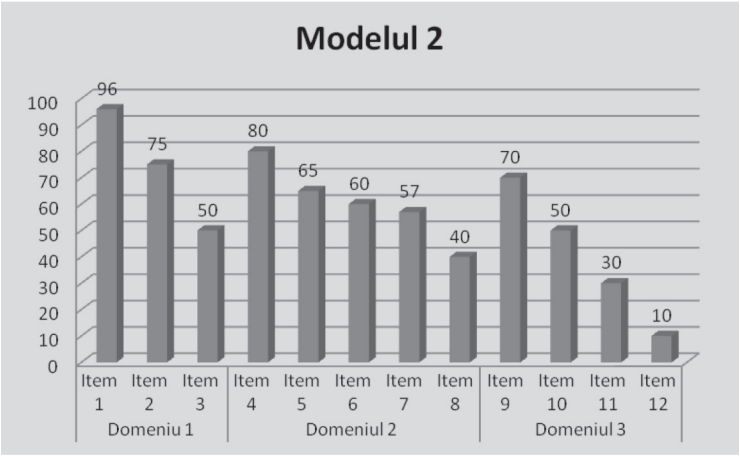
În primul caz, gradul de realizare a itemilor în test ar avea o reprezentare grafică asemeni celei din Modelul 1.

Modelul 1. *Model de test cu grad de complexitate monoton crescător al itemilor*



În cazul când gradul de complexitate a itemilor este în creştere pe fiecare domeniu de conţinut, se obţine o reprezentare grafică asemeni celei din Modelul 2.

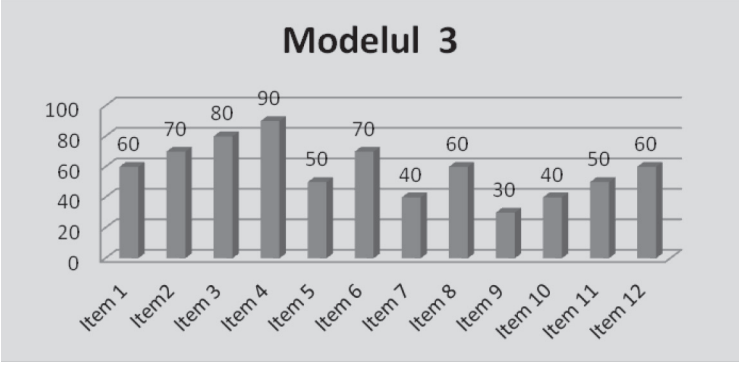
Modelul 2. *Model de test cu creşterea gradului de complexitate a itemilor pe fiecare domeniu de conţinut*



În urma unei judecăţi experte, se va determina în ce relaţii trebuie să fie gradele de realizare a itemilor pe fiecare domeniu.

În cazuri diferite de modelele 1 şi 2, se va examina mai atent cauza nerespectării relaţiilor menţionate de creştere a gradului de complexitate. Nu va fi exclus cazul când unii itemi au fost formulaţi neclar/ambiguu.

Modelul 3. *Model de test cu repartizare aleatorie a gradului de complexitate a itemilor*



În acest caz, vom considera că testul, în general, nu satisface toate condiţiile de calitate. O serie de itemi urmează să fie revizuiţi.

A doua cerinţă referitoare la nivelul de complexitate a itemilor presupune: coeficienţii de corelaţie între itemi şi test să fie pozitivi (cel puţin). În practică, acest lucru se verifică în felul următor: se completează tabelul cu scorurile obţinute de fiecare elev la fiecare item şi se calculează scorul total (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Tabelul scorurilor completat pentru **m** elevi şi **n** itemi*

Nr.	Item 1	Item 2	Item 3	Item j	Item n	Test
1	C_{11}	C_{12}	C_{13}	C_{1j}	C_{1n}	S_{1T}
2	C_{21}	C_{22}	C_{23}	C_{2j}	C_{2n}	S_{2T}
3	C_{31}	C_{32}	C_{33}	C_{3j}	C_{3n}	S_{3T}
i	C_{i1}	C_{i2}	C_{i3}	C_{ij}	C_{in}	S_{iT}
m	C_{m1}	C_{m2}	C_{m3}	C_{mj}	C_{mn}	S_{mT}

Parametrul C_{ij} reprezintă scorul la itemul *j*, acumulat de elevul cu numărul de ordine *i*; S_{iT} – suma scorurilor la test, acumulate de elevul cu numărul de ordine *i*.

În continuare se completează tabelul corelaţiilor dintre itemi şi scorul total:

Tabelul 2. *Tabelul coeficienţilor de corelaţie între scorurile la itemi şi scorul total la test*

Item 1	Item 2	Item 3	Item n	Test
r_{1T}	r_{2T}	r_{3T}	r_{nT}	1

Pentru a calcula coeficienţii de corelaţie, pot fi utilizate aplicaţiile MS Excel, SPSS ş.a.

În cazul verificării calităţii itemilor, realizată pe eşantioane reprezentative de elevi, itemii pentru care coeficienţii de corelaţie cu testul sunt negativi vor fi excluşi din varianta finală a testului şi vor fi înlocuiţi cu alţii.

Merită să se compare gradul de realizare a itemului/testului de către elevi cu diferite niveluri de performanţă. Pentru aceasta:

1. Ordonăm tabelul scorurilor (Tabelul 1) după elementele coloanei *Test*, în ordine descrescătoare.
2. Împărţim elevii în patru grupuri, câte 25% în fiecare grup.
3. Calculăm, pentru fiecare item, gradul de realizare înregistrat de fiecare grup.
4. Verificăm dacă gradele de realizare astfel calculate sunt în descreştere. În caz contrar, obţinem că unele grupuri de elevi, care au înregistrat la test scoruri mai mari, au scoruri mai joase la itemii respectivi.

Conform algoritmului descris, se completează următorul tabel:

Tabelul 3. *Tabelul gradelor de realizare a itemilor pentru patru grupuri de elevi*

Grup	Item 1	Item 2	Item 3	Item n	Test
1	p_{11}	p_{12}	p_{13}	p_{1n}	p_{1T}
2	P_{21}	P_{22}	P_{23}	P_{2n}	p_{2T}
3	P_{31}	P_{32}	P_{33}	P_{3n}	p_{3T}
4	P_{41}	P_{42}	P_{43}	P_{4n}	P_{4T}

În continuare:

1. Ne convingem că $p_{iT} \geq p_{jT}$ pentru i<j.
2. Fixăm celulele din tabel pentru care $p_{ik}<p_{jk}$, i<j. În acest caz, vom considera că itemii respectivi nu îndeplinesc condiţiile de calitate. Se sugerează ca aceştia să fie revizuiţi.

O altă cerinţă faţă de test este ca el să conţină itemi de diverse grade de complexitate, astfel ca unii itemi să poată fi rezolvaţi de majoritatea absolută a elevilor, alţi itemi – doar de elevii cu performanţe medii-înalte, iar itemii din ultima categorie să poată fi rezolvaţi doar de elevii cu performanţe foarte înalte. De aici rezultă că postulatul „Testul trebuie să fie orientat la elevul cu performanţe medii" este greşit – testul trebuie să fie orientat spre toate categoriile de elevi. Cu alte cuvinte, testul trebuie să posede capacitatea de discriminare a elevilor cu diferite niveluri de performanţă. Această calitate este descrisă în docimologie cu ajutorul **Indicelui de discriminare al testului/itemului.** Se calculează acest indice astfel: se ordonează scorurile la test, conform Tabelului 1, în ordine descrescătoare; se calculează, potrivit [1], gradul de realizare a testului $\boldsymbol{p_1}$ – pentru primele 27% din elevi şi $\boldsymbol{p_2}$ – pentru ultimele 27%; se calculează indicele de discriminare $D = \boldsymbol{p_1} - \boldsymbol{p_2}$. Un test de o bună calitate va avea un indice de discriminare mai mare sau egal cu 0,4. Un item cu $0{,}30 \leq D \leq 0{,}39$ necesită corectări, pentru $0{,}20 \leq D \leq 0{,}29$ itemul trebuie de analizat atent şi, posibil, de modificat, iar pentru $D \leq 0{,}19$ itemul va fi exclus din test. În caz general, D poate lua valori cuprinse între -1 şi + 1.

În concluzie: Aceste idei pot fi aplicate la proiectarea diferitelor tipuri de teste sumative – pentru unitatea de învăţare, teze semestriale, evaluări la fine de modul, semestru, an şcolar/academic, încheiere a studiului disciplinei date etc. Modelarea situaţiilor descrise poate fi efectuată pe baza unor evaluări preliminare pe parcursul anului de studii.

Deoarece actualmente testele pentru evaluările de la finele învăţământului primar, gimnazial şi liceal sunt proiectate în baza obiectivelor de evaluare, conform programelor respective, care conţin modele de matrice de specificaţii, obiective de evaluare, teste [5], pentru a calcula gradul/nivelul de realizare a competenţelor specifice, este necesar ca la proiectarea testului să se indice corespondenţa dintre obiective, competenţe specifice, subcompetenţe şi itemi.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Crocker L., Algina J. Introduction to Classical and Modern Test Theory. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1986.
2. Examene şi evaluări naţionale. Rapoartele sesiunilor 2015-2017. Pe: https://www.aee.edu.md/
3. Studiile de evaluare a rezultatelor şcolare/competenţelor de bază ale absolvenţilor învăţământului primar şi gimnazial la matematică, limba română şi limba rusă. Anii de studii 2015-2017. Pe: https://aee.edu.md/
4. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. Москва: Центр тестирования, 2002.
5. https://aee.edu.md/content/programe-de-ex



Învăţarea transformatoare – dimensiune a calităţii şi eficienţei procesului educaţional la educaţia ştiinţifică (*Biologie, Fizică, Chimie*)

Ludmila **FRANŢUZAN**

dr., conf. cercet., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat: *Articolul analizează conceptul de* învăţare*, în general, şi cel de* învăţare transformatoare*, în special. Învăţarea este un fenomen complex şi o activitate umană relevantă. Sunt examinate tipurile de învăţare prin asimilare, acomodare şi transformare, ca etape în formarea de competenţe specifice disciplinelor din cadrul educaţiei ştiinţifice* (Biologie, Fizică, Chimie). *Semnificativ este termenul de* învăţare transformatoare*, care implică schimbarea atitudinii pentru ceea ce cunoaşte şi felul în care cunoaşte elevul. În acest sens, şcoala trebuie să-i ofere celui educat premisele învăţării transformatoare, pentru a-i permite să se transforme singur şi să se adapteze la condiţiile sociale în permanentă schimbare.*

Cuvinte-cheie: *învăţare, transformare, schimbare, învăţare prin asimilare, învăţare prin acomodare, învăţare transformatoare, competenţă, unitate de învăţare.*

Abstract: *The article explores the concept of learning in general and transformational learning in particular. Learning is a complex phenomenon and a relevant human activity. We examine various forms of learning: through assimilation, accommodation, and transformation, as stages in the development of such competences that are specific to Science education (Biology, Physics, and Chemistry). A significant term is transformational learning, which involves a change in the attitude towards what the student knows and the way in which he learns it. Schools need to provide students with prerequisites for transformational learning, thus enabling them to transform themselves and to adapt to ever-changing social circumstances.*

Keywords: *learning, transformation, change, learning by assimilation, learning by accommodating, transformational learning, learning unit.*

Cunoaşterea ca activitate fundamentală este o caracteristică definitorie a modului uman de a exista. Definită drept proces continuu de reflectare, (re)construire a realităţii în conştiinţă, cunoaşterea este şi un mod de *a acţiona*, iar *a acţiona* este, la rândul său, şi un mod de a cunoaşte. Învăţarea este asociată procesului de cunoaştere şi se caracterizează prin însuşirea activă a informaţiilor şi formarea structurilor cognitive, afective, motivaţionale şi sociomorale. Sistemul educaţional are un rol determinant în formarea tinerei generaţii, care, pentru a reuşi în viaţă, necesită valorizarea socială a învăţării şi transformarea propriei cunoaşteri. Astfel, învăţarea şcolară este atât un proces de formare/dezvoltare cognitivă a elevului, cât şi un proces de schimbare/transformare a acestuia. Pentru transformarea experienţelor de învăţare, este necesar a explica conceptul de *învăţare,* din perspectiva ancorării acestuia în cotidian.

Conceptul de *învăţare* este unul complex. La moment, există numeroase teorii ale învăţării, mai mult sau mai puţin acceptate în cadrul procesului educaţional. Tradiţional, învăţarea a fost înţeleasă ca achiziţie de cunoştinţe şi deprinderi, însă astăzi conceptul include şi alte dimensiuni – emoţională şi socială.

În lucrarea *Teoriile contemporane ale învăţării,* coordonată de Knud Illeris, conceptul de *învăţare* este definit ca fiind „orice proces specific organismelor vii, care duce la schimbări permanente ale capacităţilor şi care nu este datorat doar maturizării biologice sau îmbătrânirii [5, p. 22]. Autorul formulării consideră că învăţarea include un set extins şi complicat de procese şi trebuie să abordeze toate aspectele care influenţează şi sunt influenţate în aceste procese. Învăţarea şcolară este un proces de formare a personalităţii, la a cărui bază stă ceea ce învaţă şi devine elevul. Conţinuturile educaţionale contribuie la formarea/dezvoltarea de abilităţi, atitudini, valori, iar rezolvarea de situaţii/contexte cu semnificaţie socială profundă dezvoltă la nivel cognitiv o *funcţionalitate* personală generală, care contribuie la transformarea cunoaşterii. Elementul stimulator pentru rezolvarea contextelor sociale care dirijează energia mentală este înglobat în sentimente, emoţii, motivaţie, voinţă, exprimând legătura strânsă dintre cognitiv şi emoţional. Legătura dintre cognitiv şi emoţional este demonstrată în mai multe studii psihologice. Aşadar, rezolvarea contextului social trebuie să fie stimulatoare, incitantă, relevantă pentru cel care învaţă, soldându-se cu dezvoltarea proceselor cognitive de nivel superior. Astfel, valoarea şi durabilitatea rezultatului învăţării se află în strânsă legătură cu dimensiunea stimulatoare a procesului de învăţare. De aceea, în cadrul lecţiei, momentul evocării procesului de învăţare trebuie să fie impresionant pentru cel educat.

Învăţarea presupune integrarea a două procese fundamentale: a) procesul interacţiunii externe dintre cel care învaţă şi mediul social sau cultural şi b) procesul psihologic intern de elaborare şi achiziţie. Astfel, anumite teorii ale învăţării, abordând doar unul dintre aceste procese, nu acoperă întregul domeniu. De exemplu, *teoriile cognitive* se axează pe procesul psihologic intern, iar cele ale *învăţării sociale* – pe procesul interacţiunii externe. Pentru a face posibilă o învăţare eficientă, este necesar să se ţină cont de ambele procese [2].

Pentru a putea avansa în propria învăţare/cunoaştere, elevul are nevoie de schimbare. În acest sens, Knud Illeris identifică patru tipuri de învăţare: *cumulativă* sau *mecanică*, *prin asimilare*, *acomodare* şi *transformare* – trepte în formarea personalităţii elevului. Învăţarea cumulativă este semnificativă în copilăria timpurie, iar învăţarea prin asimilare şi acomodare sunt caracteristice perioadei şcolare.

În cadrul disciplinelor reale, învăţarea prin asimilare şi învăţarea prin acomodare sunt cele mai des utilizate, pe când competenţele ţintite se pot forma doar printr-un aranjament strategic între toate tipurile de învăţare: *asimilare → acomodare → transformare.* Semnificativă în acest sens este *învăţarea transformatoare*, ea implică experienţele unei schimbări structurale profunde în premisele de bază ale simţirii, gândirii şi acţiunii. Această modificare a conştiinţei este cea care afectează permanent existenţa noastră în lume. O asemenea schimbare se referă la modul în care ne înţelegem pe noi înşine, de rând cu statutul nostru, cu modul în care ne raportăm la relaţiile noastre cu alţii [5].

Asimilarea şi acomodarea sunt două tipuri de învăţare caracteristice învăţământului general formativ. Ele se referă la toate contextele în care elevul îşi dezvoltă gradual capacităţile cognitive (asimilare) şi reconstituie schemele preexistente (acomodare). În schimb, învăţarea transformatoare conferă o altă consistenţă unei forme preexistente şi reprezintă un proces foarte solicitant, care aduce schimbări de personalitate sau identitate şi decurge în situaţii speciale, cu o semnificaţie profundă pentru cel care învaţă, asigurând progresul în cunoaştere/învăţare. Importantă este *forma,* la baza căreia se află un mod de cunoaştere: aceasta trece printr-o transformare; dacă nu există formă, nu există nici transformare. Astfel, învăţarea transformatoare este, într-o oarecare măsură, o schimbare epistemologică, ce trebuie iniţiată în şcoală şi menţinută pe toată durata vieţii.

Învăţarea prin asimilare este orientată spre ceea ce ştie elevul, iar prin învăţarea transformatoare reuşim să schimbăm modul în care se învaţă. Un elev care citeşte şi reţine informaţii despre lumea animală este în plin proces de învăţare prin asimilare/informare. Iar un elev care este pasionat de lumea animală şi citeşte o serie de cărţi într-un timp îndelungat îşi dezvoltă capacităţi abstracte, îşi pune întrebări despre diverse procese biologice, evoluţii în structura animalelor, poate veni cu noi argumente şi concluzii proprii.

Învăţarea transformatoare presupune ca cel care învaţă să îşi dezvolte un grad înalt de autonomie, fiind capabil să îşi dirijeze, organizeze singur procesul de învăţare. În aceeaşi ordine de idei, învăţarea prin asimilare este privită drept o îndrumare spre interior, spre umplerea unei forme cu conţinuturi specifice unei discipline, iar învăţarea transformatoare pune forma în situaţia de a fi schimbată, oferind, totodată, posibilitatea de a avansa, a progresa în propria cunoaştere, de ”a duce” cunoştinţele spre un alt nivel.

Schimbările care au loc la nivelul bagajului de cunoştinţe al elevului, al încrederii în calitatea sa de persoană care învaţă, al motivelor pentru care învaţă, al percepţiei propriei persoane în procesul de învăţare şi al stimei de sine sunt schimbări cu un potenţial important pentru personalitatea elevului, transformări spre care trebuie să tindă profesorul [5, p. 82].

Conceptul de *învăţare transformatoare* a fost introdus în domeniul educaţiei adulţilor în anul 1978, prin articolul *Transformarea perspectivelor*, publicat în revista americană *Adult Education Quarterly*, fiind definit drept „procesul prin care transformăm cadrele de referinţă problematice”.

Cele două elemente majore ce caracterizează învăţarea transformatoare sunt: reflecţia/autoreflecţia critică asupra propriilor idei şi participarea liberă la

discursul dialectic, pentru a valida cea mai bună argumentare reflexivă [5, p. 172].

Teoria învăţării transformatoare este prezentă mai des în contextul învăţării adulţilor, dar, pentru o educaţie eficientă, este necesar de a o dezvolta şi la elevi, întrucât, pe măsură ce avansează, ei obţin mai multă autonomie în gândire, devin capabili de a-şi evalua propriul progres.

În esenţă, învăţarea transformatoare este o epistemologie metacognitivă, care presupune profunde restructurări la nivel cognitiv, atitudinal şi emoţional, în funcţie de context. Ea are o semnificaţie aparte pentru cel care învaţă şi implică:

- reflecţie critică asupra sursei, naturii şi consecinţelor angajamentelor – ale noastre sau ale colegilor;
- în învăţarea prin asimilare, să ajungem la credinţe mai bine întemeiate, prin participarea liberă într-un discurs informat continuu;
- în învăţarea prin acomodare, determinarea adevărului prin folosirea metodelor de cercetare empirică;
- să acţionăm din perspectiva noastră transformată – să luăm o decizie [5, p. 171].

Realizarea unui proces educaţional eficient în cadrul educaţiei ştiinţifice depinde de profunzimea schimbării realizate la nivelul cognitiv al elevului, adică dezvoltarea capacităţilor superioare ale gândirii, valorificate gradual conform principiilor complexităţii. În acest sens, în practica educaţională în domeniul *Ştiinţe,* proiectăm sarcini graduale, astfel încât situaţiile cele mai complexe să poată transforma cunoaşterea preexistentă şi să contribuie la schimbarea atitudinii elevului. Or, schimbarea atitudinii pentru ceea ce cunoaşte şi cum cunoaşte elevul defineşte învăţarea transformatoare.

Competenţele şcolare formate în cadrul procesului educaţional la disciplinele educaţiei ştiinţifice (*Chimia, Fizica, Biologia*) îi permit elevului să demonstreze ce poate face cu ceea ce cunoaşte, să rezolve situaţiile nestandard cu posibilitatea de valorificare intelectuală personală. Cercetătoarea Valeria Negovan menţionează: „...învăţarea înseamnă dezvoltarea înţelegerii şi conduce spre creşterea acesteia prin acţiune” [6], iar acţiunea se desfăşoară în cadrul situaţiei de învăţare – astfel, situaţia de învăţare devine sursă şi criteriu al cunoaşterii. Situaţia de învăţare este primordială în formarea de competenţe, deoarece ea mobilizează resursele achiziţionate. De aceea, este foarte important a structura situaţiile de învăţare. Drept argument în acest sens aducem afirmaţia lui F.-M. Gerard şi X. Roegiers: „...competenţa poate exista numai în contextul unei situaţii concrete” [7]. Iar *situaţia concretă* de învăţare *va integra*, drept condiţie obligatorie, diferite categorii de cunoştinţe. Metodologia de formare a competenţei şcolare în cadrul disciplinelor educaţiei ştiinţifice valorifică proiectarea conţinuturilor în unităţi de învăţare.

Unitatea de învăţare este o structură didactică deschisă şi flexibilă, constituită din două etape înlănţuite logic, ce contribuie la detalierea conţinuturilor.

Etapa ***achiziţiilor teoretice*** cuprinde procesul de construire a sistemelor de cunoştinţe teoretice dobândite ca rezultat al învăţării. Etapa ***achiziţiilor practice*** are ca scop exersarea cunoştinţelor declarative la diferite niveluri de complexitate. Etapa achiziţiilor practice este constituită din trei subetape: *exersează, experimentează* şi *cercetează*, care au ca scop mobilizarea resurselor acumulate în mai multe situaţii de învăţare, organizate la diferite grade de dificultate:

- componenta ***exersează*** oferă oportunităţi de antrenament, consolidare şi structurare a cunoştinţelor achiziţionate;
- componenta ***experimentează*** se realizează în cadrul activităţilor de învăţare prin observaţii, experimente, investigaţii, reflecţii şi analize ale fenomenelor studiate;
- componenta ***cercetează*** propune situaţii semnificative de învăţare, ce asigură generalizarea, contextualizarea sistemului de achiziţii dobândite.

Tipurile de învăţare prin asimilare, acomodare, transformare reprezintă trepte de trecere graduală spre formarea de competenţe. În contextul formării de competenţe, învăţarea prin asimilare şi învăţarea prin acomodare sunt reflectate la nivelul etapelor de achiziţii teoretice şi achiziţii practice, dar la nivelul subetapei *cercetează* pot fi proiectate sarcini ce ar orienta elevul spre transformarea propriei cunoaşteri. Pentru a fi mai expliciţi, prezentăm următorul tabel:

Tabelul 1. *Tipurile de învăţare şi etapele unităţii de învăţare*

Tipurile de învăţare	Etapele unităţii de învăţare
Învăţarea prin asimilare	Achiziţii teoretice
Învăţarea prin acomodare	Achiziţii practice: A. Exersează B. Experimentează
Învăţarea transformatoare	C. Cercetează

Valorificând ideea învăţării transformatoare, vom examina două situaţii de învăţare specifice disciplinei *Biologia,* unitatea de învăţare *Diversitatea lumii vii*, clasa a VIII-a.

Exemplul 1. *Imaginaţi-vă că, în timpul apropiat, o boală răspândită printre plante distruge toate angiospermele de pe planetă. Enumeraţi şi evaluaţi trei consecinţe posibile ale acestei ipoteze.*

Exemplul 2. *În urma analizelor medicale, un copil află că are o parazitoză provocată de un vierme parazit.*

- *Numiţi două reguli de igienă care ar fi trebuit aplicate de acel copil pentru a nu se infesta.*
- *Identificaţi două încrengături în care se pot încadra viermii care ar fi putut provoca parazitoza. Daţi un exemplu de vierme dintr-una din încrengăturile stabilite.*

– *Enumeraţi patru reguli de igienă personală pe care le aplicaţi pentru a vă proteja de infestarea cu viermii plaţi.*

Precizăm că, pentru treapta gimnazială, proiectăm doar premisele învăţării transformatoare, pe când la treapta liceală experienţele de învăţare pot fi transformate în variate contexte sociale.

În urma învăţării, devenim persoane schimbate, dar numai *fiind* putem deveni, iar devenirea este posibilă doar în cadrul procesului învăţării [2]. Calitatea procesului educaţional este determinată de eficienţa învăţării. Astfel, valorificarea învăţării transformatoare va contribui la dezvoltarea facultăţilor superioare ale gândirii, ceea ce va permite consolidarea autorităţii interioare, pentru a privi critic, a emite judecăţi asupra aşteptărilor şi a continua procesul de transformare pe tot parcursul vieţii. În viaţa postmodernă, deseori realizăm că disciplinele teoretice, precum *Fizica, Chimia, Biologia,* sunt, într-o oarecare măsură, proceduri ideologice. Astfel, adaptabilitatea socială ne îndeamnă să nu mai fim captivi ai propriilor teorii, dar să putem recunoaşte că acestea sunt incomplete şi chiar să acceptăm sisteme contradictorii. De aceea, este necesar a stabili bazele transformării cunoaşterii încă în perioada şcolarităţ

ii, iar valoarea învăţării transformatoare trebuie să fie recunoscută în orice activitate de învăţare, fiind încadrată în fiecare disciplină şcolară.

Spiritul nu se odihneşte niciodată, spunea Hegel*, el este într-o mişcare progresivă, dându-şi o nouă formă* [5]. În acest sens, şcoala trebuie să le ofere elevilor premisele învăţării transformatoare, pentru a se putea transforma singuri, adaptându-se la condiţiile sociale mereu în schimbare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros I., Franţuzan L., Simion C. Competenţa de cunoaştere ştiinţifică – sistem optimizator. Ghid metodologic. Chişinău: IŞE, 2015. 128 p.
2. Bîlici V. Generalitate şi concreteţe în învăţare. În: Pogolşa L., Bucun N. (coord. şt.) Tehnologii didactice moderne. Materialele Simpozionului pedagogic internaţional, 26-27 mai 2016. Chişinău: IŞE, 2016, pp. 18-23.
3. Cristea S. Obiectivele instruirii/procesului de învăţământ. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2018. 150 p.
4. Franţuzan L. Unitatea de învăţare – condiţie de asigurare a calităţii şi eficienţei în procesul educaţional al disciplinei *Biologia*. Conferinţa ştiinţifico-didactică naţională cu participare internaţională *Probleme actuale ale didacticii ştiinţelor reale*, UST, 11-12 mai 2018. Vol. II. Chişinău, 2018, pp. 63-66.
5. Illeris K. Teorii contemporane ale învăţării. Iaşi: Trei, 2014. 424 p.
6. Negovan V. Introducere în psihologia educaţiei. Bucureşti: Editura Universitară, 2006. 224 p.
7. Peyser A., Gerard F. M., Roegiers X. Implementing a Pedagogy of Integration: Some Thoughts Based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam. Pe: www.bief.be

Ludoteca – resursă de valoare a unei comunităţi sănătoase



Octombrina **MORARU**
coordonator de proiect, *Terre des hommes* Moldova

Rezumat: *În articol este prezentat conceptul de ludotecă, un scurt istoric al apariţiei acestui serviciu socioeducativ la nivel internaţional şi naţional. Sunt descrise tipurile, funcţiile de bază ale ludotecilor, activităţile ce pot fi desfăşurate, modalităţile prin care acestea pot oferi suport comunităţii în care funcţionează. În Republica Moldova există circa 60 de ludoteci, marea lor majoritate activând în incinta instituţiilor de învăţământ. Ludoteca este o „bibliotecă" de jocuri – un spaţiu dotat cu tot ceea ce poate însemna joacă, unde fiecare copil alege cum să-şi petreacă timpul, jocul şi partenerii de joc – copii sau adulţi. La noi, ludotecile mai au ca scop şi ocuparea timpului liber al copiilor într-o manieră eficientă, într-un spaţiu sigur. Aici copiii reuşesc nu doar să se joace, dar şi să înveţe lucruri noi, să comunice şi să interacţioneze cu semenii şi adulţii. Investind în organizarea calitativă a timpului liber pentru copii, vom avea mâine o generaţie de adulţi ce au trăit o copilărie fericită.*

Cuvinte-cheie: *ludotecă, serviciu socioeducativ, joc didactic, copilărie armonioasă.*

Abstract: *The article presents the concept of Toy Library, or Ludoteca (Romanian), a valuable social and educational resource at national and international level. At the moment there are about 60 active Toy Libraries all over the country, most of which are located in educational institutions. A Toy Library is a space designed and equipped with everything connected to games and playing. The golden rule is that every child may choose his/her own time, game, and game partners. Apart from ac-*

commodating and organizing games, in Moldova Toy Libraries are actively engaged in organizing children's spare time in an efficient manner. Thus the children may play as well as learn new things and develop such social skills as communication and interaction with other children and adults. By investing in the quality of children's spare time, we are raising a new generation of adults who will have experienced a harmonious childhood.

Keywords: *Toy Library, socio-educational service, educational game, harmonious childhood.*

Ludoteca este o noţiune mai puţin cunoscută publicului larg din Republica Moldova. Cu toate acestea, proiectele de ludoteci se implementează cu succes deja de 14 ani, prima fiind deschisă în anul 2004, la Chişinău. În prezent, există circa 60 de ludoteci, marea lor majoritate activând în incinta instituţiilor de învăţământ.

Termenul *ludotecă* provine de la verbul latin *ludere* – "a se juca", "a exersa" – şi substantivul grec θήκη (theke) – "loc de întâlnire, de conversaţie": aşadar, ludoteca este un "loc de întâlnire pentru joacă".

Ludoteca reprezintă o "bibliotecă" de jocuri – un spaţiu dotat cu tot ceea ce poate însemna joacă, unde fiecare copil alege cum să-şi petreacă timpul, selectează singur jocul şi partenerii de joc – copii sau adulţi. La noi în ţară ludotecile mai au un scop, şi anume ocuparea timpului liber al copiilor într-o manieră eficientă, într-un spaţiu sigur. Aici copiii reuşesc nu doar să se joace, dar şi să înveţe lucruri noi, să comunice şi să interacţioneze cu semenii lor şi adulţii.

Ludoteca este o experienţă preluată din practica internaţională, prima ludotecă fiind deschisă la Los Angeles, în anul 1934. În Europa, acest tip de serviciu ajunge mai târziu. Prima ludotecă europeană a fost înfiinţată în Copenhaga, în anul 1959, de către Infeld, o americană de origine daneză.

Analizând premisele creării ludotecilor în mai multe ţări europene, observăm că acestea apar ca răspuns la necesităţile comunităţii pe care nu le poate satisface nici sistemul educaţional, nici cel de protecţie socială. Astfel, ludoteca devine o resursă valoroasă a comunităţii, permiţând găsirea unor soluţii alternative şi participative pentru organizarea şi administrarea timpului liber al copiilor şi adulţilor, precum şi pentru responsabilizarea şi consolidarea relaţiilor din comunitate într-un cadru pozitiv şi relaxant. De menţionat faptul că ludoteca nu este un serviciu destinat numai copiilor: astfel de spaţii funcţionează şi pentru adulţi.

Un alt aspect important este faptul că ludotecile reprezintă un suport pentru comunităţile social defavorizate, constituind un punct de referinţă pentru copii şi adulţi, atât ca spaţiu, cât şi din perspectivă pedagogică, socială, economică şi culturală. Pentru fiecare membru, activităţile centrului de joacă sunt o modalitate de integrare şi de adaptare, favorizează interacţiunea şi comunicarea liberă, permit corectarea, într-o manieră lejeră, a anumitor carenţe ale personalităţii copilului, reducând, într-o anumită măsură, sau chiar depăşind aşa-zisele „deficienţe" ori „handicapuri culturale".

În prezent, distingem trei tipuri de ludoteci, fiecare dintre ele având menirea de a răspunde unei necesităţi specifice a comunităţii. În anul 1960, în ţările nordice iau naştere ***ludotecile specializate şi de îngrijire***. Din această categorie fac parte ludotecile ce au scopul să le ofere, la nivel social, sprijin copiilor cu nevoi speciale şi familiilor acestora, precum şi servicii de îngrijire şi de recuperare, cu accent pe jocul individual şi de grup. Aceste ludoteci încurajează familiile, pun la dispoziţia comunităţii jocuri şi jucării adecvate pentru persoanele cu necesităţi speciale, promovează schimbul de experienţă. De regulă, sunt gestionate de voluntari, deseori de părinţi sau asociaţii ce activează în domeniu. Din această categorie fac parte şi ludotecile deschise în cadrul spitalelor, care le permit copiilor internaţi să se joace şi să se recreeze, astfel diminuându-le frica, stările de încordare legate de boală sau de tratament. Această experienţă a luat naştere graţie evoluţiei ludotecilor specializate în lucrul cu copiii cu nevoi speciale. Un alt tip, ***ludotecile-biblioteci de jocuri***, îşi au originea în Franţa şi Germania. Ele se concentrează mai ales pe activităţi ludice şi serviciul de împrumut. În cadrul acestor structuri un accent deosebit se pune pe analiza şi studiul ştiinţific al jucăriilor şi jocurilor, pe testarea şi pilotarea jocurilor în teren. O asemenea abordare are un caracter mai mult ştiinţific şi nu răspunde tuturor necesităţilor copilului, fiind destul de săracă în activităţi. Ludotecile de acest tip sunt, de obicei, găzduite de grădiniţe şi şcoli, fiind ocazional utilizate şi pentru activităţi de laborator, de explorare şi de creaţie expresiv-artistică. Pentru producătorii de jocuri, ele reprezintă o oportunitate de a-şi testa produsele, de a se asigura că ele corespund scopurilor propuse şi cerinţelor de securitate, că le sunt interesante copiilor şi poartă o valoare educativă. Cel de-al treilea tip, ***ludotecile teritoriale***, se orientează spre jocul liber şi dreptul la joacă, încurajând socializarea, libera exprimare, având ca scop promovarea vieţii de calitate atât pentru copil, cât şi pentru familie, în general. Spaţiile de joc, şcoala, spitalul, cartierele, cultura propriului oraş devin câmpuri specializate de acţiune, de cercetare şi de cunoaştere (o abordare specifică ţărilor mediteraneene, în special Italiei). În mod plenar, aceste ludoteci sunt promotoare ale educaţiei nonformale.

În unele ţări, necesitatea ludotecilor a fost conştientizată şi promovată prin modificări la nivel de legislaţie naţională şi regională, astfel fiind recunoscută importanţa lor. La noi în ţară, se fac primii paşi în scopul valorizării acestui serviciu la nivel naţional, ca o platformă pentru incluziune socială.

Indiferent de tip, ludoteca are câteva funcţii de bază:
- ***de socializare***: activităţile din centrul de joacă sunt un mijloc de integrare şi de adaptare, favorizează comunicarea şi socializarea;
- ***ludică şi recreativă***: modalitatea de organizare a timpului liber se centrează pe joacă şi odihnă, activităţile fiind planificate cu suportul animatorilor voluntari, al tinerilor din comunitate, al părinţilor şi educatorilor;
- ***educativă şi de culturalizare***: ludoteca este o alternativă pentru modalităţile şi formele actuale de realizare a educaţiei şi vine să completeze, să susţină formarea şcolară, să înlăture eventualele carenţe, reprezentând, totodată, un instrument de transmitere a culturii şi oferindu-le copiilor prilejul de a învăţa în timpul jocului;
- ***de reglare socială***: prin activităţile realizate are loc integrarea celor marginalizaţi: în timpul jocului toţi sunt egali, indiferent de gen, vârstă, starea financiară a familiei, etnie sau religie; în acest mod se exersează toleranţa şi acceptarea diversităţii;
- ***economică***: ludotecile pun la dispoziţia întregii comunităţi jocuri şi jucării de care pot beneficia toţi doritorii: prin urmare, familiile economisesc sume semnificative, redirecţionându-le spre alte scopuri şi servicii;
- ***inovatoare***: le oferă beneficiarilor posibilitatea de a descoperi noi stiluri de viaţă, oportunităţi de petrecere a timpului liber în mod creativ şi de explorare a propriilor abilităţi, care sunt insuficient valorificate, mai ales din cauza lipsei mijloacelor materiale.

În calitate de serviciu socioeducativ, ludoteca poate lua mai multe forme, devenind: un centru de întâlnire şi socializare pentru persoane de vârste şi categorii sociale diferite, cu capacităţi şi nevoi diverse; un suport pentru copiii din spitale; un serviciu teritorial; un atelier pentru activităţi manuale şi creative; un loc pentru redescoperirea şi reînvierea tradiţiilor populare; un centru de consultanţă şi informare în domeniul jocurilor şi al jucăriilor; un centru de recuperare a dizabilităţilor minore; un centru pentru organizarea sărbătorilor şi a manifestărilor culturale; un centru de activităţi complementare celor şcolare.

Vorbind despre ludotecă, nu putem să nu ne referim la activităţile care se desfăşoară aici. ***Atelierele de creaţie*** reprezintă spaţiul în care fiecare copil îşi exprimă propria personalitate, universul său interior, în care poate comunica liber. ***Activităţile culturale*** cuprind diverse evenimente tematice, turnee, sărbători, excursii etc. ***Împrumutul de jocuri*** este serviciul ce deosebeşte o ludotecă de alte centre recreative. El constă în împrumutarea jocurilor atât copiilor, cât şi adulţilor şi voluntarilor pentru o anumită perioadă de timp. Pentru activizarea acestui serviciu, echipa de ludotecari (cei ce lucrează într-o ludotecă) stabileşte anumite reguli de împrumut, care sunt respectate pe tot parcursul funcţionării ludotecii. Desigur, acest serviciu are nevoie de o forţă motrice, care să asigure o bună funcţionare. În marea majoritate a ţărilor, iniţiativa de a deschide o ludotecă le aparţine voluntarilor, care, identificând necesitatea comunităţii pentru un astfel de serviciu, nu rămân indiferenţi şi mobilizează resursele în acest scop.

Cert este faptul că ludotecarii trebuie să fie specialişti bine pregătiţi, să posede: cunoştinţe psihopedagogice şi sociologice, astfel încât să poată propune jocuri şi activităţi în funcţie de caracteristicile, particularităţile individuale şi nevoile grupului de copii, de aspiraţiile lor formative; cunoştinţe în ceea ce priveşte jocurile şi jucăriile tradiţionale, dar şi cele moderne din zona în care activează ludoteca; abilităţi pentru a gestiona un grup de copii; să cunoască piaţa produselor (jocuri, jucării), pentru a achiziţiona produsele cele mai bune din punctul de vedere al raportului calitate-preţ; caracteristicile jocurilor şi regulile de joc, pentru a putea oferi programe şi informaţii competente tuturor beneficiarilor ş.a.

Instrumentul de bază al ludotecii este jocul, folosit ca formă de petrecere a timpului în mod distractiv şi într-o atmosferă relaxantă. Mecanismele de la temelia jocurilor sunt anumite valori; prin joc se stimulează un anumit tip de relaţii sau se provoacă situaţii concrete. Totodată, jocul nu constituie pentru copil o simplă distracţie, aşa cum pare la prima vedere. Jucându-se, copilul descoperă şi cunoaşte lumea şi viaţa într-o formă accesibilă. În ultimii ani, jocul câştigă teren şi în educaţia formală, fiind recunoscut drept cea mai efectivă cale de învăţare.

În cadrul ludotecilor, jocul poate constitui un teren valoros de descifrare a capacităţilor psihologice, inclusiv a celor intelectuale, şi a trăsăturilor de personalitate, a aspectelor importante ale sociabilităţii copilului. În acest sens, jocul capătă valenţele unei tehnici didactice, folosită orientat cu scopul de a-l ajuta pe copil să înveţe şi să exerseze anumite experienţe. Prezentăm câteva exemple relevante.

Jocul *Poreclele*

Scop: Însuşirea tehnicilor ludice de descărcare acceptabilă de furie cu ajutorul unor mijloace verbale şi de recepţionare pozitivă a mesajului agresiv.

Conţinut: Copiii transmit, pe cerc, mingea, ”poreclindu-se” cu cuvinte blânde, calde. Acestea pot fi denumiri de fructe, legume, copaci, ciuperci, flori etc. Fiecare adresare trebuie să înceapă obligatoriu cu cuvintele: “Dar tu eşti…” (de exemplu: “Dar tu eşti o păpădie!”). La final, participanţii îşi vor spune neapărat ceva plăcut unii altora, de exemplu: “Eşti o dulceaţă!”.

Recomandare: Jocul va fi mai eficient, dacă se va organiza în tempo rapid, copiii fiind preîntâmpinaţi că este

doar un joc şi că nu e bine să se supere unul pe celălalt. Este util să se aplice acest joc nu doar în cazul copiilor agresivi, ci şi în cazul celor supărăcioşi. Experienţa demonstrează că, dacă micuților li se oferă posibilitatea de a-şi exterioriza emoţiile negative cu permisiunea adultului, iar apoi de a percepe cuvinte plăcute/de încurajare la adresa propriei persoane, se diminuează reacţiile impulsive şi dorinţa de a acţiona agresiv.

Jocul *Micuţa stafie*

Scop: Însuşirea formelor acceptabile de manifestare a agresivității/furiei.

Conţinut: Adultul spune: "Copii! Acum vom deveni cu toţii "stafii" mici şi binevoitoare. Haideţi să ne speriem uşurel unul pe celălalt. La semnalul meu (bătaie din palme), veţi imita stafiile prin mişcări şi sunete, veţi rosti cu voce înfiorătoare: "U-u-u". Atunci când voi bate din palme încet, voi veți rosti "U-u-u" încet, iar dacă voi bate din palme mai tare, voi îi veţi "speria" mai tare pe cei din jur. Nu uitaţi că suntem stafii bune şi vrem să ne speriem unii pe alţii doar în glumă". La sfârşit, îi lăudăm şi îi rugăm să revină la starea de "copil".

Jocul *Lupta baloanelor*

Scop: Dezvoltarea coordonării mişcărilor.

Conţinut: Adultul pune într-un vas cu apă câteva mingi de cauciuc. Aceeaşi cantitate de mingi copilul o ţine în mână. Poziționat la o distanţă de 0,5-1 m de vas, copilul aruncă câte o minge, încercând să lovească mingile ude. Odată lovită, mingea udă este scoasă din apă; dacă n-a fost lovită nicio minge udă, cea uscată rămâne în apă. Jocul se termină atunci când se goleşte vasul. În continuare, copilul îşi poate perfecţiona rezultatele, cronometrând activitatea.

Jocul *Spune!*

Scop: Dezvoltarea abilităţilor de control al reacţiilor impulsive.

Conţinut: Adultul explică paşii jocului: "Copii, am să vă adresez întrebări simple şi complicate. Veţi răspunde la ele doar la semnalul "Spune!". De exemplu: "Ce anotimp e acum?". După o scurtă pauză, pedagogul rostește: "Spune!". "De ce culoare este cerul?... Spune!"; "Cât face 2 ori 2?... Spune!" etc. Jocul poate fi organizat în perechi şi în grup.

Jocul *Complimentele*

Scop: Creşterea nivelului de autoapreciere a fiecărui participant, îmbunătățirea comunicării în cadrul grupului, mobilizarea participanţilor.

Conţinut: Aranjaţi în cerc, copiii primesc câte un cartonaş ce reprezintă o acţiune socialmente aprobată, pe care trebuie să o descrie cu voce tare. Mesajele trebuie să înceapă cu cuvintele: "Odată, mi-am…" (de exemplu: "Odată, mi-am ajutat prietenul să-şi facă temele..."). Pentru gândire/pregătire se oferă 2-3 minute, apoi, pe rând, copiii se pronunță asupra paşilor întreprinşi întru realizarea sarcinii sau descriu fapta menţionată în fişă. După ce au vorbit toţi copiii, adultul trage următoarea concluzie: "Fiecare copil are calităţi pozitive şi talente, de aceea trebuie să avem o atitudine binevoitoare, grijulie faţă de cei din jur".

Jocul *Eu sunt Lenuţa*

Scop: Creşterea nivelului de autoapreciere, dezvoltarea deprinderilor de reacţionare rapidă la o situaţie nouă, diminuarea tensiunii emoţionale şi musculare la copiii anxioşi.

Conţinut: Copiii formează un cerc. Ulterior, fiecare iese în centrul cercului şi îşi fredonează numele pe melodia unui cântec cunoscut, de exemplu: "Eu sunt Leee-nuuu-ţaaaaa, Leee-nuuu-ţaaaaa!". Ceilalţi trebuie să recunoască melodia interpretată. La sfârşitul jocului, se discută despre emoţiile/sentimentele trăite pe parcursul activității.

Jocul *Ce e nou?*

Scop: Dezvoltarea capacităţii de concentrare a atenţiei asupra detaliilor, antrenarea memoriei şi a gândirii, formarea deprinderilor de autoreglare a comportamentului.

Conţinut: Adultul desenează pe tablă o figură geometrică. Pe rând, copiii se apropie de tablă şi desenează/adaugă diverse detalii, creând, astfel, un tablou. În timp ce un copil se află la tablă, ceilalţi trebuie să închidă ochii, iar apoi, deschizându-i la semnalul adultului, spun ce s-a schimbat. Cu cât mai mult durează jocul, cu atât mai dificilă devine identificarea detaliilor noi.

În concluzie: Ludoteca este un serviciu socioeducativ care ar putea deveni o resursă de valoare pentru fiecare comunitate. Investind în organizarea calitativă a timpului liber pentru copii, vom avea o generaţie de adulţi ce au trăit o copilărie fermecătoare.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Damian A. Ludoteca – de la joacă la educaţia prin joc: carte pentru părinţi, educatori, învăţători şi nu numai. Bucureşti: Tipart, 2005. 165 p.
2. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
3. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 160 с.
4. Лютова Е. К., Монина Г. Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 190 с.

WITH FUNDING FROM AUSTRIAN DEVELOPMENT COOPERATION
Ministerul Educației al Republicii Moldova
ProDidactica CENTRU EDUCAȚIONAL
MOLDOVAN ASSOCIATION OF ICT COMPANIES

Proiectul *Parteneriate pentru calitatea şi relevanţa învăţământului profesional tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova:* programe de instruire pentru cadrele manageriale ale CEITI

În perioada 23-25 mai curent, s-a desfăşurat programul de instruire pentru 22 de cadre manageriale ale CEITI, la tema *Dezvoltarea personală şi profesională a cadrelor de conducere*, facilitat de Ecaterina MOGA, formatoare cu vastă experienţă în domeniu. Participanţii au avut oportunitatea să se informeze şi să-şi formeze deprinderi de dezvoltare personală, care influenţează reuşita pe plan profesional. În contextul promovării unui învăţământ de calitate, avem nevoie de personalităţi care ”trăiesc calitatea” ca trăsătură proprie definitorie, aceasta constituind temelia succesului în carieră.

Scopurile majore ale programului de instruire au fost următoarele: dezvoltarea competenţelor de conducere, de comunicare şi de cooperare în cadrul echipei manageriale; determinarea priorităţilor în realizarea scopurilor, prin creştere şi dezvoltare personală şi profesională, în conformitate cu viziunea proprie şi cea instituţională; identificarea priorităţilor în realizarea scopurilor, prin însuşirea principiilor conducerii personale; dezvoltarea competenţelor de comunicare empatică, pentru îmbunătăţirea procesului de învăţare. Metodele aplicate în cadrul trainingului au avut un caracter practic (simulare, joc de rol, studiu de caz etc.), iar cursanţii s-au implicat activ în procesul de formare, manifestând un interes special faţă de conţinuturile abordate.

Participanţii au devenit mai conştienţi de nevoia schimbării şi dezvoltării continue, precum şi de importanţa definirii clare a sistemului de valori şi principii în baza căruia se conturează viziunea personală şi profesională. Activităţile au condus spre dezvoltarea abilităţilor de autocunoaştere şi de autoapreciere veridică, de trasare a expectanţelor conform aptitudinilor individuale. Echipa managerială a fost instruită să-şi stabilească scopuri de dezvoltare personală şi instituţională reale, axate pe relaţii de colaborare sinergică, aceasta fiind ajutată să identifice legătura între experienţa reuşitelor sau a eşecurilor trăite şi imaginea globală pe care o are fiecare. Conţinutul programului, competenţele formatorului şi aspectele organizatorice au fost apreciate cu punctaj maxim.

În perioada 5-7 iunie curent, a avut loc un seminar-training la tema *Evaluarea externă în vederea acreditării programelor de formare profesională,* în cadrul căruia 23 de manageri CEITI au fost formaţi cu privire la procedurile legale ale evaluării externe a programelor de formare profesională şi la elaborarea rapoartelor de autoevaluare, de către reprezentanţii Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Educaţie şi Cercetare (ANACEC): Andrei CHICIUC, preşedinte; Carolina TIMCO, secretar general al Consiliului de Conducere; Ivan VOLENTIRI, Cristina VULPE şi Ana SABADAŞ, specialişti ai Direcţiei învăţământ profesional tehnic şi formare continuă. Agenda instruirii a inclus câteva subiecte: cadrul legal privind evaluarea externă a programelor de formare profesională şi a instituţiilor de învăţământ profesional tehnic; metodologia şi procedurile de evaluare externă a calităţii programelor de formare profesională; standardele de evaluare; exerciţiu practic de elaborare a raportului de autoevaluare; analiza indicatorilor incluşi în raportul de autoevaluare. Prima zi a fost dedicată aspectelor teoretice, iar următoarele două zile – elaborării de către participanţi a rapoartelor de autoevaluare pentru 7 programe de formare profesională (6 – la nivelul IV de calificare şi unul – la nivelul III de calificare) din cadrul CEITI, care urmează a fi înaintate spre evaluare externă. Seminarul s-a încheiat cu prezentările echipelor, care au redactat rapoarte de autoevaluare per standard de evaluare şi indicatori de performanţă. La final, participanţii au apreciat caracterul interactiv, practic şi util al seminarului.

Oxana DRAGUŢA, coordonator de proiect

This project is funded by the European Union

Schimbul de experienţă continuă în cadrul platformei Educaţie şi Sport pe ambele maluri ale Nistrului

Pe 11 mai curent, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a găzduit o masă rotundă care a avut drept scop prezentarea rezultatelor analizei de necesităţi pentru dezvoltare şi schimb de experienţă în realizarea proiectelor de granturi mici. Activitatea face parte din proiectul *Platforma Educaţie şi Sport pentru consolidarea încrederii şi intensificarea colaborării între comunităţile de pe ambele maluri ale Nistrului,* derulat în cadrul Programului *Susţinerea măsurilor de promovare a încrederii* (SCBM), finanţat de Uniunea Europeană şi implementat de PNUD Moldova.

Pe parcursul evenimentului, experţii Svetlana TURCEAC, Viorica GORAŞ-POSTICĂ şi Andrei NICOLAEV au prezentat rezultatele analizei de necesităţi pentru dezvoltare ale beneficiarilor platformei Educaţie şi Sport. Menţionăm că la analiza de necesităţi au participat 27 de persoane de pe malurile drept şi stâng ale Nistrului – manageri, profesori, educatori, metodişti, antrenori, vârsta medie a respondenţilor fiind de 43 de ani. S-a constatat că, în mare parte, priorităţile privind educaţia nonformală, dezvoltarea mediului educaţional informaţional, orientarea în carieră, educaţia incluzivă, învăţământul privat sunt asemănătoare pe ambele maluri (în proporţie de aproximativ 70%), iar majoritatea problemelor vizează insuficienţa materialelor didactice şi pregătirea deficitară a cadrelor pentru realizarea unei educaţii de calitate.

Ne-a bucurat faptul că beneficiarii proiectelor de granturi mici au prezentat practicile de succes şi şi-au împărtăşit experienţa cu colegii. Antonina LAPICUS, IP *Viorica,* Pârâta, Dubăsari, şi Alla TOCAREVA, Şcoala-grădiniţă municipală specială nr. 44 din Tiraspol, s-au referit la realizările obţinute până acum în cadrul proiectului de minigranturi cu genericul *Asigurarea unui proces de educaţie incluzivă pentru toţi copiii la nivel de instituţie de învăţământ*. Mihail GOLOTIN, Şcoala de şah *Saliut* din Râbniţa; Victoria SECU, ONG-ul FFCP, Holercani, Dubăsari, şi Tatiana BOGOMOLOVA, Grădiniţa Ternovca, au adus la cunoştinţa colegilor activităţile desfăşurate în cadrul proiectului şi perspectivele de dezvoltare. Polina ARNAUT a familiarizat audienţa cu proiectul de granturi mici *Nistrul teritoriul sportului şi al încrederii*, implementat de ONG-ul Clubul ecologic *Eicumena*, Centrul Comunitar Multifuncţional *ASCLEPIO,* administraţia s. Caragaş şi AO *Viziunea socială*. Experţii rămân deschişi să ofere consultanţă şi coaching pentru continuarea implementării proiectelor de granturi mici.

La finele evenimentului au fost subliniate direcţiile prioritare ale platformei Educaţie şi Sport şi posibilităţile de implicare a beneficiarilor, inclusiv în calitate de experţi pe unele direcţii.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect

Şcoala de vară pentru manageri în cadrul proiectului *CONSEPT*

În perioada 11-15 iunie curent, în cadrul componentei *Dezvoltare organizaţională* a proiectului *CONSEPT*, implementată de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, s-a desfăşurat o şcoală de vară cu genericul *Eficienţa organizaţională*, destinată cadrelor manageriale din instituţiile care beneficiază de suportul Fundaţiei *Liechtenstein Development Service* (LED) şi al Asociaţiei Obşteşti *Educaţie pentru Dezvoltare*. Formatul mai special al acestui eveniment a facilitat îmbinarea sesiunilor de formare cu un program de socializare şi un schimb eficient de experienţă, realizat atât în cadrul pauzelor, cât şi în serile petrecute la Complexul *Vatra*, situat în parcul nistrean.

Scopul general al activităţii de formare a constat în actualizarea şi dezvoltarea competenţelor manageriale, în special a celor care se referă la sporirea eficienţei organizaţionale. Programul a demarat cu sesiunile propuse de către reprezentanţii ANACEC, care au prezentat şi abordat multiaspectual contextul naţional al asigurării calităţii studiilor, dar şi metodologia/procedurile de evaluare externă a calităţii programelor de formare profesională. Fiecare sesiune s-a încheiat cu un şir de întrebări şi răspunsuri vizavi de procesul de elaborare a raportului de autoevaluare şi de detalii referitoare la specificul procedurii de evaluare externă a instituţiei.

În următoarele zile, discuţiile s-au focusat pe perspectivele de eficientizare a activităţii instituţiei, inclusiv prin sincronizarea valorilor personale cu cele instituţionale. Astfel, cu suportul profesionist al formatorilor Centrului, Valentina CHICU şi Serghei LÎSENCO, participanţii la program au studiat şi au dezbătut subiecte ce ţin de eficienţa personală şi dezvoltarea instituţiei, de domeniile de creştere personală care asigură eficienţa; au fost abordate original iniţiativa şi proactivitatea, dar şi impactul evoluţiei principiilor şi valorilor personale asupra dezvoltării instituţiei. În urma reflecţiilor individuale şi de grup, participanţii au ajuns la o concluzie importantă: eficienţa organizaţională poate fi asigurată doar în cazul în care membrii echipei manageriale şi colectivul instituţiei, în general, manifestă eficienţă personală, iar misiunea echipei manageriale este de a dezvolta suficiente condiţii organizaţionale pentru apariţia/menţinerea motivaţiei şi a dorinţei cadrelor didactice de a elabora şi a implementa planuri de dezvoltare personală şi, implicit, de a fi eficienţi.

În baza evaluării finale a programului şi a feedback-ului oferit zilnic de participanţi, menţionăm că seminarul a avut un efect pozitiv şi util, atât pentru dezvoltarea personală şi profesională a cursanţilor, cât şi pentru dezvoltarea organizaţională a instituţiilor, prin sporirea eficienţei organizaţionale.

Rima BEZEDE, coordonator de proiect

Anunţăm startul proiectului *Lecţii europene 2:* Componenta *Educaţie anticorupţie*

Recent, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a găzduit vizita expertului Daiva PENKAUSKIENE, directorul Centrului de Didactici Moderne din Vilnius, cu ocazia lansării unui nou proiect moldo-lituanian, finanţat de Ministerul Afacerilor Externe al Republicii Lituania din fondurile Programului de Cooperare pentru Dezvoltare şi Promovare a Democraţiei. Durata proiectului va fi de un an, până în aprilie 2019, acesta adresându-se elevilor cu vârste cuprinse între 15 şi 18 ani, care învaţă *Educaţia civică* şi/sau disciplina opţională *Integrare europeană pentru tine*. Iniţiativa în cauză sprijină activităţile de prevenire şi eradicare a corupţiei în stat, prin educarea unor cetăţeni conştiincioşi, critici şi responsabili, şi vizează dezvoltarea şi implementarea educaţiei anticorupţie în învăţământul secundar.

Obiectivele proiectului includ: elaborarea modulului *Educaţie anticorupţie* şi testarea/pilotarea acestuia cu profesorii, în calitate de modul la disciplina *Integrare europeană pentru tine*; elaborarea materialelor didactice pentru elevi şi dezvoltarea canalelor de promovare şi a reţelei de sprijin intern în acest sens. Grupurile-ţintă ale intervenţiei se vor constitui din profesori şcolari ai cursului *Integrare europeană pentru tine* şi elevii implicaţi; în calitate de beneficiari direcţi vor fi Centrul Educaţional PRO DIDACTICA şi comunitatea educaţională din Moldova, iar de beneficiari indirecţi – alte ONG-uri, instituţii de stat responsabile de prevenirea corupţiei etc.

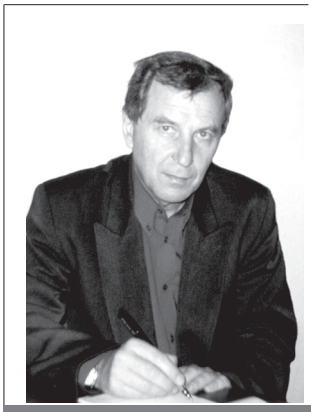
Acest modul va completa curriculumul şcolar *Integrare europeană pentru tine*, precum şi curricula de *Educaţie civică* şi la dirigenţie, fiind pus la dispoziţia utilizatorilor în variantă digitală. Modulul va sprijini implementarea activităţilor anticorupţie la nivel de stat, ajutând astfel Centrul Naţional Anticorupţie să implementeze planul său de acţiune privind eradicarea fenomenului corupţiei.

În cadrul vizitei, expertul lituanian s-a întâlnit cu echipa de proiect, cu formatorii-experţi din proiect, Eugenia NEGRU şi Rodica EŞANU, cu care s-a dezbătut conceptul şi rezultatele aşteptate, cu accent pe promovarea unor experienţe de succes inspirate din ţările baltice. De asemenea, s-au vizitat două instituţii educaţionale din capitală care vor fi implicate în proiect: LT *Prometeu-Prim* şi LT *Aristotel*. Oaspetele a rămas impresionat de prestaţia cadrelor didactice, de interesul şi deschiderea administraţiei şi elevilor, deopotrivă, pentru studierea şi aplicarea unor practici bune privind dezrădăcinarea fenomenului corupţiei la diverse niveluri.

Subliniem importanţa acestei investiţii în resursele umane şi în elaborarea materialelor didactice, care vor rămâne în sistem şi vor perpetua impactul experienţelor de succes ce vor contribui la edificarea unei societăţi democratice, guvernate în mod transparent, cu cetăţeni implicaţi şi incoruptibili.

În final, invităm cadrele didactice interesate de această problematică şi care vor preda în anul viitor de învăţământ disciplina opţională *Integrare europeană pentru tine* în liceu să expedieze o scrisoare de motivare (în limitele unei pagini standard A4) pentru implicarea în proiect, până la 20 iulie curent, pe adresa: vpostica@prodidactica.md. Acestea vor beneficia de un program de formare (la sfârşitul lunii august curent) la PRO DIDACTICA, de materiale didactice la temă, dar şi de statutul de profesor-experimentator, pe parcursul unui semestru – toate confirmate printr-un certificat autorizat.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de proiect,
tel. de contact 069366848



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

Activitatea de voluntariat din perspectivă pedagogică

Rezumat: *Activitatea de voluntariat îndeplineşte funcţia generală de promovare a integrării şi a coeziunii sociale la scară comunitară (locală, teritorială, naţională, europeană). Este realizată prin acţiuni de tip nonformal, cu deschideri multiple spre informal. În perspectiva învăţării pe tot parcursul vieţii, activitatea de voluntariat valorifică optim, în situaţii concrete, diferite şi diversificate, experienţa celor implicaţi ca participanţi şi beneficiari. În domeniul educaţiei, evoluează în cadrul structurii de relaţie, cu caracter deschis, a sistemelor postmoderne (contemporane) de învăţământ. Voluntarii – elevi şi studenţi, dar şi profesori – realizează activităţi pe baza acordurilor contractuale şi consensuale stabilite cu diferite organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale, cu reprezentanţi ai comunităţii locale, cu asociaţii profesionale, cu asociaţii de părinţi etc. Competenţa socială, cultivată prioritar, este cea a responsabilităţii individuale şi colective, asumată şi validată civic, (auto)perfectibilă în condiţii de solidaritate morală şi de empatie socioafectivă.*

Cuvinte-cheie: *voluntariat, activitate de voluntariat, învăţare pe tot parcursul vieţii, coeziune socială, competenţă socială.*

Abstract: *Volunteering as an activity fulfils the general task of promoting social integration and cohesion at community scale (local, territorial, national, and European). It takes place via nonformal activities, with numerous openings towards the informal. From the perspective of lifelong learning, volunteering explores optimally, in specific various and diversified situations, the experience of those involved as participants and beneficiaries. In the field of education volunteering evolves within the structure of postmodern (contemporary) educational systems. The volunteers – pupils and students, as well as teachers – develop their activities based on contractual and consensual agreements with various governmental and nongovernmental organisations, local community representatives, professioal associations, parents' assossiations etc. When cultivated as a priority, social competence concerns individual and collective responsibility, which is civically assumed and validated and may be perfected under conditions of moral solidarity and socio-affective empathy.*

Keywords: *volunteering, volunteering activity, lifelong learning, social cohesion, social competence.*

Conceptul de ***voluntariat*** defineşte un tip special de activitate umană care are ca *misiune* sau ca *funcţie generală* promovarea procesului de integrare şi de coeziune socială, la scară comunitară (locală, teritorială, naţională, europeană). Această *funcţie generală* reflectă un ansamblul de valori fundamentale ale justiţiei, solidarităţii, incluziunii şi cetăţeniei pe care este fondată Europa. Realizarea sa, la un nivel superior, angajează forţa prospectivă a unui *scop pedagogic general*, susţinut *politic*, care angajează *învăţarea pe tot parcursul vieţii* necesară pentru modelarea şi construirea, în mod durabil, a unei *Europe a cetăţenilor* [1, 8].

Prin îndeplinirea *funcţiei* sale *generale*, la un nivel superior, prin urmărirea cu consecvenţă a *scopului general*, definit *pedagogic* şi susţinut *politic*, *activitatea de voluntariat* este creatoare de capital uman şi social. Este implicată în *dezvoltarea comunitară*, în promovarea *cetăţeniei active*, în aplicarea valorilor culturii (artistice, ştiinţifice, tehnologice, politice, civice, sportive etc.) în situaţii multiple, colective şi individuale, locale şi zonale, *naţionale* şi *transfrontaliere*.

Structura de organizare a activităţii de voluntariat are la bază iniţierea unor acţiuni cu impact formativ pozitiv – imediat şi de perspectivă – de tip *nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*, spre valorificarea experienţei de viaţă a celor implicaţi. În plan *pedagogic*, trebuie evidenţiat faptul că vo-

luntarii acţionează de bună voie, în conformitate cu *propriile lor alegeri şi motivaţii*, fără niciun interes financiar.

Importanţa activităţilor de *voluntariat* este probată la nivel european. În această perspectivă, anul 2011 a fost declarat „Anul european al activităţilor de voluntariat care promovează cetăţenia activă" [5]. Realizările consemnate, la acest nivel, sunt de ordin cantitativ (în jur de 100 milioane de europeni angajaţi în activităţi de voluntariat), dar mai ales calitativ – *voluntariatul* reprezentând „o călătorie de solidaritate şi un mijloc pentru cetăţeni şi asociaţii de a identifica şi aborda nevoile umane sau de mediu". Sfera de aplicare – cu impact pedagogic direct şi indirect – este extinsă permanent la scară socială, incluzând *sportul*, *asistenţa* şi *protecţia socială*, *sănătatea* şi *educaţia* (la toate nivelurile, în perspectiva *educaţiei permanente* şi a *autoeducaţiei*), *justiţia*, *cultura* (la nivel general şi specializat, mass-media şi tradiţii locale etc.), *problematica tineretului*, a *mediului natural* şi a *climei*, a *protecţiei consumatorului*, a *ajutorului umanitar*, a *politicilor de dezvoltare* şi de *egalizare a şanselor* de reuşită pe tot parcursul existenţei umane.

Din perspectivă *pedagogică*, trebuie evidenţiată contribuţia *activităţii de voluntariat* la realizarea unor *noi politici în domeniul educaţiei şi al tineretului*.

În domeniul *educaţiei*, *voluntariatul* contribuie la perfecţionarea activităţilor pedagogice proiectate şi realizate în condiţii de adaptabilitate continuă la un context social deschis, care solicită o mai mare implicare a formelor de instruire/autoinstruire de tip *nonformal*, în perspectiva învăţării/autoînvăţării pe tot parcursul vieţii (dimensiune strategică, dar şi operaţională a educaţiei permanente şi a autoeducaţiei).

Activităţile de voluntariat organizate nonformal răspund unor opţiuni colective (frontale), de microgrup şi individuale (exprimate direct sau identificate de cei care acţionează ca *voluntari*), unor cerinţe comunitare (locale, teritoriale etc.), unor aspiraţii formative generale şi speciale (civice, profesionale, artistice, sportive etc.), dinamice şi complexe, stabile şi schimbătoare pe fondul unor evoluţii determinate în mod *obiectiv* sau condiţionate, în plan *subiectiv*.

În cadrul activităţilor de *voluntariat* de tip *nonformal* corelaţia dintre *voluntar* (ca potenţial *educator*) şi cel care beneficiază de *acţiunile voluntarului* (ca potenţial *educat*) evoluează special în raport de context (problematica abordată, spaţiul şi timpul disponibile, vârsta educatorului şi a educaţilor, care impune respectarea normativităţii afirmată în pedagogia preşcolară, pedagogia şcolară, pedagogia universitară, pedagogia adulţilor, pedagogia unor profesii etc.). În toate situaţiile însă, *voluntarul* proiectează acţiuni structurate nonformal în raport de *scopul general* (învăţarea pe tot parcursul vieţii), particularizat în raport de context, de resursele şi condiţiile concrete existente. O situaţie specială apare atunci când voluntarul este elev sau student care nu are o pregătire pedagogică necesară pentru proiectarea eficientă a unor acţiuni formative de tip nonformal, care au, ca *obiect*, inclusiv adulţii. În acest caz, *voluntarii* beneficiază de *instructajul* realizat anterior (în condiţii de contract social şi de consens pedagogic), de factorii responsabili specializaţi, angajaţi la nivel de *organizaţii* guvernamentale şi nonguvernamentale.

Activităţile de voluntariat, structurate *nonformal*, pot face apel la o multitudine de modalităţi practice de realizare a *scopului general* şi a *obiectivelor concrete,* care încurajează, de regulă, creativitatea lor didactică necesară pentru stimularea iniţiativei individuale şi sociale a participanţilor, în calitate de beneficiari. Pe de altă parte, în context deschis, *voluntariatul* poate fi realizat şi în condiţii de *învăţare informală*, neintenţionată şi nestructurată, bazată însă pe valorificarea optimă, în situaţii concrete, diferite şi diversificate, a experienţei de viaţă a celor implicaţi ca *participanţi* şi *beneficiari*.

În plan *social*, problema cea mai importantă este cea a *recunoaşterii formale, certificate*, *a activităţii de voluntariat* organizată *nonformal*, cu deschideri multiple spre *informal*, spre experienţa de viaţă şi spre aspiraţiile reale şi virtuale, mărturisite şi nemărturisite, ale participanţilor beneficiari. La acest nivel, „recunoaşterea voluntariatului ca formă de învăţare este o prioritate a acţiunii UE în domeniul educaţiei şi formării". La nivel *normativ* trebuie evidenţiate: a) Principiile comune adoptate de *Consiliu* în 2004; b) „Orientările europene pentru validarea învăţării nonformale şi informale" adoptate şi publicate de *Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale* (CEDEFOP) [2].

În plan *metodologic*, problema de rezolvat, prin mijloace tehnice adecvate, este cea a elaborării unor instrumente, validate pedagogic şi social, pentru dezvoltarea practicilor de certificare, luând în considerare – şi – sectorul voluntariatului.

În plan *practic*, problema poate fi rezolvată prin raportarea *competenţelor* obţinute în activitatea de *voluntariat* la „Paşaportul European al Competenţelor" promovat de *Documentele Europass* [4].

În plan *politic*, activităţile de *voluntariat* susţin mobilitatea ca *scop educaţional* angajat pedagogic şi social în promovarea unor modalităţi prin care „cetăţenii îşi exercită dreptul de liberă circulaţie în interiorul UE". La acest nivel, *voluntariatul transfrontalier* devine „un exemplu de mobilitate în scop educaţional".

Activităţile de voluntariat stimulează procesul de participare activă a tineretului, inclusiv a elevilor, la viaţa societăţii. *Calitatea de voluntar* este asumată civic prin opţiune liberă, motivată intern, nu extern (financiar etc.), şi validată social, în condiţii de *contract* şi *consens pedagogic*. Pe fondul angajării sale în realizarea scopului general al *învăţării/autoînvăţării pe tot parcursul vieţii*, *voluntariatul* a fost recunoscut de UE ca unul dintre domeniile strategice esenţiale care promovează cooperarea, colaborarea, mobilitatea, deschiderea vizionară – calităţi atât de necesare într-o *societate democratică* şi într-o *economie bazată pe cunoaştere* pe o piaţă a muncii favorabilă incluziunii [7].

Voluntariatul în domeniul educaţiei stimulează participarea eficientă a tinerilor la viaţa socială, culturală, civică, profesională, comunitară etc. Aceasta implică informarea corectă a tinerilor voluntari, formaţi ca actori ai schimbării sociale pozitive. La nivelul *Strategiei Europa 2020*, *voluntariatul* susţine iniţiativa emblematică *Tineretul în mişcare*, aflată în centrul viziunii UE

despre cultura comunitară necesară într-o societate informaţională, globalizată, bazată pe valorile cunoaşterii ştiinţifice şi ale democraţiei sociale.

Efectele activităţii de *voluntariat* sunt resimţite imediat, dar mai ales pe termen mediu şi lung. Participarea eficientă a tinerilor la viaţa socială este încurajată, stimulată, procesată pozitiv la nivel de *voluntariat,* care oferă *şanse* multiple de afirmare comunitară, dar şi de modele de urmat în rândul colegilor, partenerilor, beneficiarilor. „Valoarea adăugată" este asigurată în măsura în care „voluntariatul contribuie, în mod direct la *obiectivele-cheie* ale politicilor UE, cum ar fi *incluziunea socială*, *ocuparea forţei de muncă*, *educaţia*, *dezvoltarea competenţelor şi cetăţenia,* cu impact formativ pozitiv la nivel *individual* (satisfacţia personală a datoriei civice împlinite) şi *social* (promovarea coeziunii sociale) şi *implicare culturală* eficientă în domeniile cu mare intensitate cognitivă, precum educaţia şi cercetarea, inclusiv în cadrul cooperării internaţionale.

În condiţiile în care voluntariatul face parte din structura noastră socială, sistemele de învăţământ din societatea postmodernă (contemporană) trebuie să stimuleze procesul de realizare a acestuia în cadrul *şcolii,* concepută ca *organizaţie care învaţă* în contextul relaţiilor sale multiple cu mediul *comunitar* (local, teritorial, naţional, european), *cultural* (informatizat), *economic* (globalizat) şi *politic* (democratic). Activitatea de voluntariat poate fi realizată în cadrul *structurii de relaţie* a sistemelor postmoderne de învăţământ cu societatea, structură cu caracter deschis, ordonată contractual şi flexibilizată consensual (vezi Sorin Cristea [3, pp. 51-53].

Voluntarii proveniţi din cadrul sistemului de învăţământ, elevi şi studenţi, dar şi profesori, realizează activităţi pe baza relaţiilor contractuale şi consensuale stabilite cu diferite organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale, cu reprezentanţi ai comunităţii locale, cu asociaţii profesionale, cu asociaţii de părinţi etc. Aceste relaţii sunt fundamentate normativ prin *Legea nr. 78/2014 privind reglementarea activităţii de voluntariat în România* [6].

La acest nivel, *activitatea de voluntariat* este realizată în şcoală, dar mai ales în afara şcolii. În ambele situaţii, *activitatea de voluntariat* este sprijinită, încurajată, stimulată de şcoală pe fondul unor obiective specifice comune, care vizează dobândirea de noi *competenţe sociale* bazate pe *cunoştinţe, obişnuinţe* şi *atitudini sociale*, perfectibile în condiţii de *socializare* multiple, în *medii comunitare*, *culturale* şi *profesionale deschise*.

O dimensiune aparte promovată prin activitatea de voluntariat este cea a *educaţiei aplicate*, orientată în direcţia formării civice şi profesionale. *Competenţa socială* cultivată prioritar este cea a *responsabilităţii individuale* şi *colective* a *voluntarului* faţă de activitatea propusă şi de beneficiarii acesteia, *responsabilitate* asumată şi validată civic, (auto)perfectibilă în condiţii de *angajare* şi *solidaritate morală* şi de *empatie socioafectivă* şi *motivaţională* (angajată la nivelul superior al *convingerilor sociomorale*).

Activităţile de *voluntariat* oferă elevilor şi studenţilor, care îndeplinesc *roluri* de *voluntari*, posibilitatea de a realiza contacte directe cu oameni din diferite domenii sau comunităţi aflaţi în situaţii speciale, care solicită asistenţă (socială, psihomedicală, pedagogică etc.), relaţii de colaborare, participare socioafectivă, implicare civică, iniţiativă culturală (artistică, ştiinţifică, tehnologică, sportivă, spirituală etc.), angajare în acţiuni de protejare a mediului natural etc.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Comunicare a Consiliului către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic şi Social şi Comitetul Regiunilor. Comunicare privind politicile UE şi voluntariatul: recunoaşterea şi promovarea activităţilor de voluntariat transfrontaliere în UE. Bruxelles, 20.09.2011. Pe: https://ec.europa.eu/citizenship/pdf/doc1349_en.pdf
2. Concluzii ale Consiliului şi ale reprezentanţilor guvernelor statelor membre în cadrul Consiliului privind principiile europene comune pentru identificarea şi validarea învăţării nonformale şi informale, mai 2004. Pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=CELEX%3A32012H1222%2801%29
3. Cristea S. Sistemul de educaţie/învăţământ. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 5. Bucureşti: Didactica Publishing House, 2017, pp. 51-53.
4. Decizia nr. 2241/2004 CE a Parlamentului European şi a Consiliului de instituire a unui cadru comunitar unic pentru transparenţa calificărilor şi competenţelor (Europass). 2004. Pe: https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cc677fef-5e6c-478f-a4e7-bade47f450c5/language-ro/format-PDF
5. Decizia nr. 37/2010 a Consiliului privind Anul European al Activităţilor de Voluntariat care Promovează Cetăţenia Activă. 2011. Pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/ALL/?uri=CELEX%3A52011DC0568
6. Legea nr. 78/2014 privind reglementarea activităţii de voluntariat în România. În: Monitorul Oficial, Partea I, nr. 469 din 26 iunie 2014.
7. O strategie a UE pentru tineret – investiţie şi mobilizare. 2009. Pe: http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A7-2010-0113+0+DOC+XML+V0//RO
8. Raport privind cetăţenia UE în 2010. Eliminarea obstacolelor în calea drepturilor cetăţenilor UE. 27.10.2010. Pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC0603&from=RO
9. Recomandare a Consiliului privind mobilitatea tinerilor voluntari în Uniunea Europeană. 2008. Pe: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H1213(01)&from=RO

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.