Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 6 (52), 2008

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere şi corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1500 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecţiei Copilului şi Familiei (CDRDPCF), în cadrul Programului Regional PROCOPIL, implementat de Solidarite Laique Franţa, FONPC România, Reţeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova şi susţinut de MAE al Republicii Franceze.

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

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 16/2, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: 542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

# CUPRINS

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ
**Cine acordă o nouă şansă copiilor noştri?** ... 2
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Valentina CHICU, Diana CHEIANU, Rima BEZEDE
**Implicarea părinţilor în activitatea şcolii (secvenţe din raportul asupra rezultatelor sondajului naţional, realizat printre directori de şcoli din R. Moldova)** ... 4
Loretta HANDRABURA
**Se regăseşte educaţia de gen în şcoala prietenoasă copilului?** ... 8
Mariana IANACHEVICI, Alexandra GRĂJDIANU, Iosif MOLDOVANU
**Alianţa ONG-urilor active în domeniul Protecţiei Sociale a Copilului şi Familiei (APSCF). Programul de formare 2008-2009** ... 12
**Stagiul de formare *Drepturile copilului*** ... 13
**Stagiul de formare *Servicii sociale pentru copii cu nevoi speciale*** ... 14

ANUL PRO DIDACTICA

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
**Experimentarea disciplinei opţionale *Educaţie pentru Integrare Europeană* continuă** ... 17
Violeta DUMITRAŞCU
**Un viitor pentru copiii noştri, un viitor pentru fiecare copil** ... 18
Lilia NAHABA
***Servicii la solicitarea beneficiarului*** ... 19
**Oferta de formare 2009 pentru cadre didactice şi manageriale** ... 20

INCLUSIV EU

Viorica COJOCARU
**Vîrsta care întăreşte** ... 21
Svetlana CURILOV
**Intervenţia specializată şi echipa de intervenţie** ... 22
Ana LEAHU
**Adaptări curriculare în clasa incluzivă** ... 25
Svetlana ŞIŞCANU
**Tehnici de învăţare şi relaxare** ... 26

EX CATHEDRA

Adrian GHICOV
**Corelarea în reţea ca premisă a învăţării performante** ... 29
Otilia DANDARA, Daniela PASCARU
**Argumente socioculturale pentru o strategie educaţională apropiată elevului** ... 32
Aliona IXARI
**Însuşirea lexicului de uz comun şi a celui de specialitate prin intermediul listelor şi al fişelor de cuvinte** ... 34
Olimpiada ARBUZ-SPATARI
**Dezvoltarea personalităţii creative în artele plastice** ... 35
Daniela OPRI VLĂDUCĂ
**Iosif I. Gabrea. Viaţa şi opera pedagogică** ... 37

EXERCITO, ERGO SUM

Maria BOLDIŞOR
**Textul metaliterar – căi de abordare** ... 40
Lia SCLIFOS
**O şcoală pentru toţi, o şcoală pentru fiecare** ... 42
Odetta ŢÎGANAŞ, Tatiana PLATON
**Creativitatea – o reală provocare la lecţiile de biologie** ... 46
Olga MUNTEANU
**Şcoala Waldorf: predare centrată pe cunoaşterea fiinţei copilului** ... 48

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Stela GÎNJU, Ludmila URSU
**Utilizarea tehnicilor *LSDGC* în cadrul activităţilor experenţiale de educaţie ecologică (*Ştiinţe,* clasele primare)** ... 51
**Abonarea 2009** ... 54

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
**Şcoli prietenoase pentru copii** ... 55

SUMMARY ... 56

C U P R I N S

# Cine acordă o nouă şansă copiilor noştri?



Vlad **POHILĂ**

publicist

Acum, lumea întreagă, viaţa noastră, respectiv limbajul nostru, sînt efectiv invadate de abrevieri, una mai neobişnuită decît alta, dar cu care oamenii se obişnuiesc relativ uşor, punîndu-le fără mari probleme în circulaţie, în uzul cotidian. În copilăria şi adolescenţa generaţiei mele, cu vreo 30-40 de ani în urmă, numărul abrevierilor utilizate era cu mult mai redus, ele fiind clare şi accesibile pentru toţi, de la mic la mare: RSSM, URSS, PCUS, CAER (Consiliul de ajutor economic reciproc) etc., provocînd, în genere, asocieri dintre cele mai plăcute. Altfel stăteau lucrurile cu prescurtările din limbi străine. Acestea erau şi mai puţine în vocabularul oamenilor noştri, generînd, de regulă, senzaţii nu dintre cele mai agreabile. Numai cît făcea o abreviere ca NATO, cunoscută de unii şi în versiunea franceză – OTAN, dar cu nimic mai bună! Căci, în mintea cetăţenilor de rînd, NATO-OTAN nu însemna altceva decît agresiune, război, jaf, pîrjol, moarte... ONU era tratat în mod diferenţiat: cînd erau votate opţiunile sovietice şi/sau ale sateliţilor URSS, această organizaţie era cotată bine în mass-media din lumea comunistă. Dacă însă votul ONU nu convenea Kremlinului, atunci presa, radioul şi TV se întreceau la proferarea celor mai urîte caracteristici („ONU se află sub papucul imperialismului mondial”, „adoptă rezoluţii ce revoltă întreaga lume progresistă” etc.).

Pe acest fundal, UNESCO făcea excepţie. Poate pentru că acest organism internaţional se ocupa de promovarea culturii şi ştiinţei, dar şi a păcii şi înţelegerii între popoare. Dar poate şi pentru că îşi avea/îşi are sediul în „Oraşul Luminilor”, la Paris, şi nu peste Ocean, în „patria unchiului Sam”, în nesuferitul cela de New York. Se difuza chiar şi o revistă, *Curierul UNESCO* (în limba rusă, desigur), deşi, în unele biblioteci sau chioşcuri de presă periodică apăreau, episodic, şi exemplare în franceză sau engleză.

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

Cîte ceva amintea şi la noi de existenţa UNICEF. Mie personal, mi-au rămas în memorie nişte... cărţi poştale, foarte simpatice, editate sub egida UNICEF şi pe care erau reproduse, de obicei, picturi naive, mai

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

unicef

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

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

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

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

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

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

# Implicarea părinților în activitatea școlii

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

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

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

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

Din perspectivă istorică, educația părinților – și educația (poporului) în general – este necesară atît pentru creșterea și educarea copiilor, cît și ca o cale de emancipare spirituală și socială, ca un vector al democratizării societății. Relația familie-școală este justificată în măsura în care restabilește încrederea comunității în instituția educațională.

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

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

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

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

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

unicef

prin distribuirea responsabilităţilor şi a funcţiilor între părţile implicate; prin investirea comună a resurselor de timp; prin împărtăşirea informaţiilor; prin soluţionarea în comun a situaţiilor problematice etc. Comunicarea şcoală-familie este unul dintre instrumentele cele mai importante de stabilire şi menţinere a unui parteneriat eficient.

Cele mai „populare" forme de comunicare cu părinţii sînt şedinţele, iar cele mai frecvent practicate – vizitele la domiciliu efectuate de profesori şi cadrul didactic auxiliar (64,9% – o dată în lună, 26,5% – o dată în semestru). În circa 95% din instituţiile cercetate, şedinţe ale părinţilor cu administraţia şcolii, cu diriginţii şi cu profesorii au loc, cel puţin, o dată în semestru; la ele participă între 50%-75% din numărul total de părinţi. Ţinînd cont de faptul că aproximativ 25% din copii provin din familii în care unul sau ambii părinţi sînt plecaţi la muncă peste hotare ori din familii fără un venit stabil, în care părinţii nu reuşesc să-şi programeze timpul, *această cifră denotă deschiderea părinţilor pentru dialogul cu şcoala*.

Pentru a asigura o comunicare constructivă, în 81,4% din şcoli s-a elaborat o strategie axată pe organizarea adunărilor cu părinţii, pe eficientizarea relaţiei profesor-părinte, pe implicarea părinţilor în organizaţii obşteşti. În 39% din răspunsuri se susţine că strategiile se bazează pe activităţi de formare pentru părinţi. Lipsa unei strategii de implicare a părinţilor (18,6% din cazuri) denotă pregătirea insuficientă a directorilor pentru exercitarea funcţiei de manager, diminuarea importanţei acestui aspect în dirijarea instituţiei.

Datele obţinute demonstrează efortul şcolilor în a informa părinţii despre viaţa instituţiei şi performanţele copiilor. Tendinţa de stabilire a unui dialog între şcoală şi familie a fost identificată în baza întrebării: „Cît de des sînt efectuate în şcoala dvs. sondaje pentru a afla opiniile/atitudinile părinţilor?". Periodicitatea utilizării respectivului instrument este următoarea: în 16% din instituţii – în fiecare lună, în 48,6% – o dată în semestru, în 21,1% – cel puţin o dată în an. Constatăm deci că acest instrument nu este aplicat doar în 14,3% din şcoli.

*Concluzionăm că în şcoli se depune efort pentru a comunica cu părinţii, nu doar pentru a-i informa. Cu toate acestea, circuitul informaţiei este preponderent unidirecţionată, cu puţine oferte de deschidere a părinţilor pentru dialog la nivelul instituţiei de învăţămînt.*

Crearea unui spectru larg de oportunităţi de antrenare a părinţilor în activităţile şcolii este un indicator al deschiderii şi al profesionalismului angajaţilor. În opinia managerilor şcolari, principalele activităţi care facilitează implicarea părinţilor sînt: (I) cele extracurriculare şi excursiile, (II) acţiunile legate de îmbunătăţirea condiţiilor din şcoală, dotarea cu echipament, (III) adunările părinţilor pe clase. Activităţile ce vizează dezvoltarea relaţiilor elevi-pedagogi şi pedagogi-părinţi, planul educaţional, dezbaterile sau seminariile, consiliile de părinţi nu sînt catalogate drept activităţi ce ar putea facilita implicarea părinţilor

Pentru a-i încuraja pe părinţii mai pasivi, se recurge la: discuţii şi negocieri (65,7%); discuţii individuale între părinţi şi administraţia şcolii (26,7%); antrenarea în proiecte (25,7%) şi în activităţi extracurriculare (21,4%); constituirea de consilii părinteşti (21%); asistenţă financiară (20%) etc.

Deşi posibilităţile de antrenare a părinţilor nu sînt valorificate pe deplin, 82,8% din directori fac referire la situaţii concrete în care a fost realizat cu succes un parteneriat şcoală-părinţi: reparaţii capitale ale şcolilor – 42,1% (în 8,2% din şcoli acest lucru a fost efectuat prin proiecte implementate de Fondul de Investiţii Sociale din Moldova); organizarea unor serbări – 6,4%; gazificarea şcolii – 6%; procurarea calculatoarelor – 5,2%; crearea Asociaţiilor de părinţi – 4,7%.

Necesitatea şi importanţa sprijinului pe care şcoala îl poate oferi părinţilor este indiscutabilă. În cadrul cercetării noastre, managerii şcolari au evaluat utilitatea a 6 tipuri de activitate: organizarea de sesiuni care ar ajuta părinţii să-i asiste pe copii la teme; oferirea de materiale care ar ajuta părinţii să-i asiste pe copii la teme; oferirea de materiale care ar ajuta părinţii să monitorizeze efectuarea temelor de către copii; oferirea de informaţii despre crearea acasă a unui mediu propice învăţării; oferirea de consiliere parentală; organizarea grupurilor de suport pentru părinţii elevilor cu probleme de comportament etc.

Deşi directorii recunosc importanţa acţiunilor în sprijinul părinţilor, periodicitatea desfăşurării acestora scoate în evidenţă existenţa anumitor dificultăţi cu care se confruntă ambele părţi. Sprijinul acordat este individualizat: instrumentul şi modalitatea de ajutorare sînt selectate în funcţie de problema cu care se confruntă copilul sau familia. Astfel, constatăm că familiilor monoparentale şi părinţilor divorţaţi şcoala le acordă mai multă atenţie, prin aplicarea întregului spectru de servicii de sprijin. Printre priorităţi se înscriu şi familiile violente, care ignoră educaţia copiilor, ai căror părinţi sînt membri ai Consiliilor părinteşti.

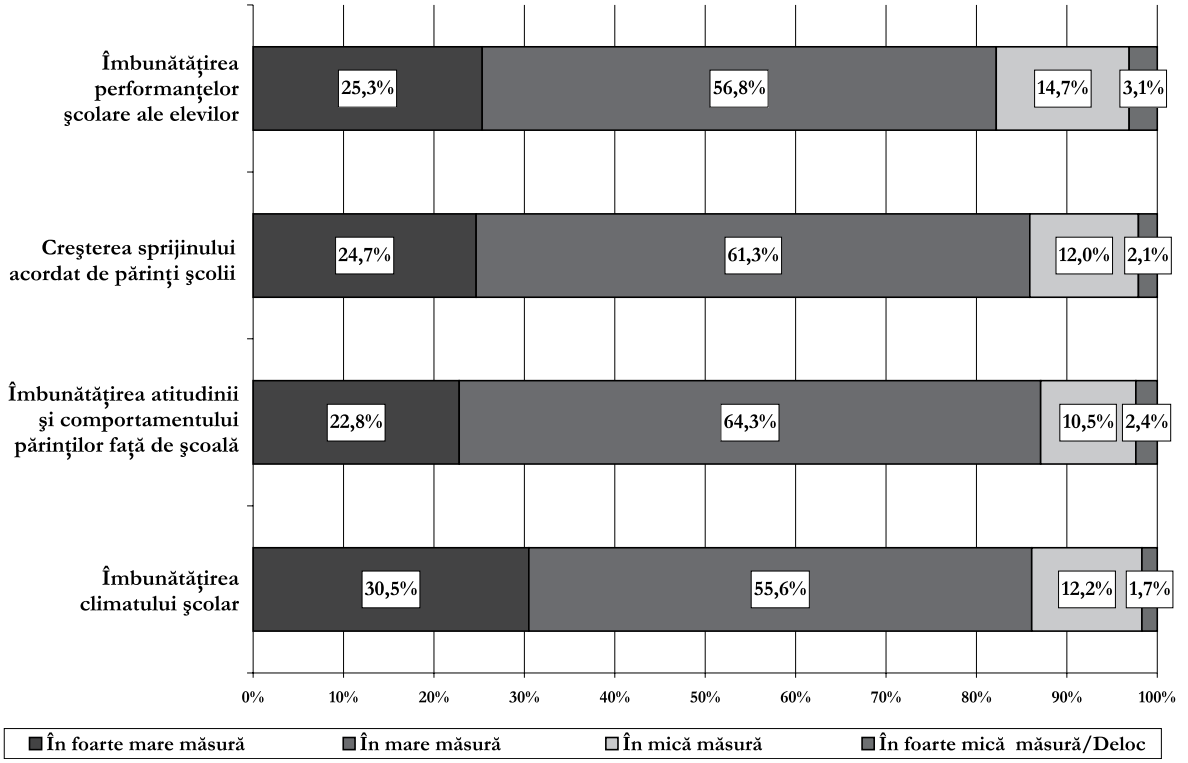
Datele studiului reliefează următorul fapt: categoriile de familii cu care şcoala stabileşte mai greu relaţii de comunicare beneficiază de mai puţin sprijin.

Atitudinea directorului privind influenţa părinţilor asupra procesului educaţional şi asupra şcolii, în general, determină rolul părinţilor în activitatea acesteia şi invers: direcţia, calitatea şi intensitatea influenţei parentale asupra şcolii determină şi este determinată de modul în care managerul percepe relaţia şcoală-familie şi importanţa rolului părinţilor în educaţia şi instruirea copiilor.

Directorii sînt conştienţi de beneficiile implicării părinţilor în viaţa şcolii. 87,1% din intervievaţi consideră

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

*Diagrama 1.* Beneficiile implicării părinților în activitatea școlară

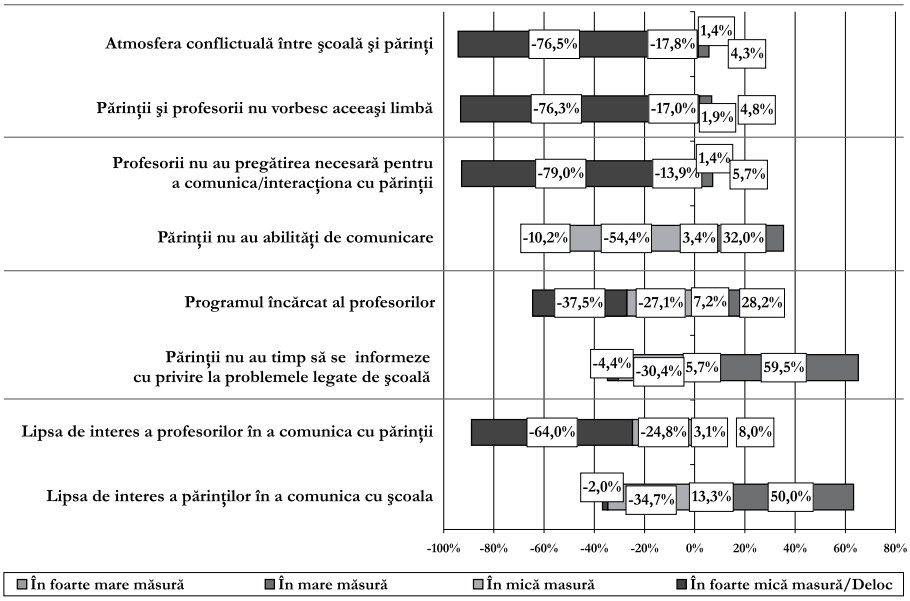



Organigrama funcțională a școlilor, instrumentele de comunicare cu părinții și periodicitatea aplicării acestora scoate în relief informarea insuficientă a directorilor privind inițiativele părinților la nivelul clasei. De regulă, influența părinților la nivelul clasei este mai pregnantă, dar la acest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

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

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

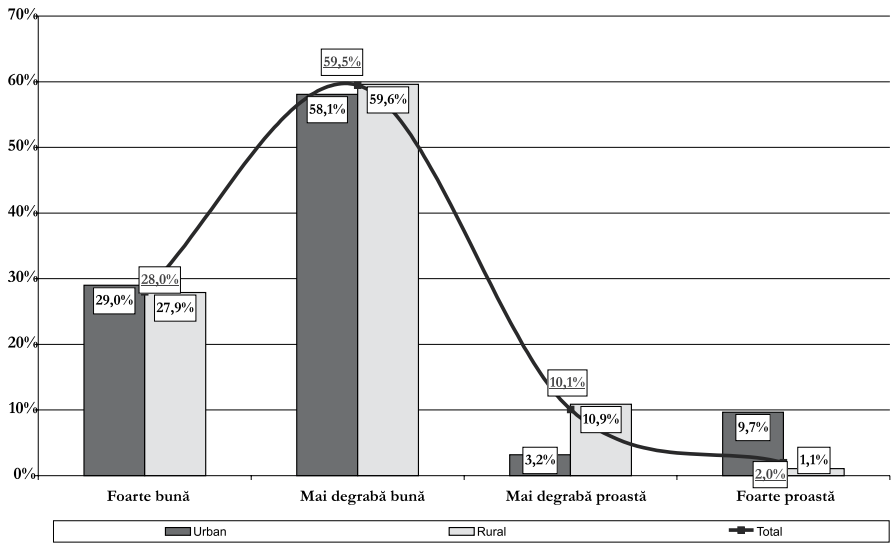
*Diagrama 2.* Gradul de influenţă a principalelor obstacole ce intervin în comunicarea eficientă cu părinţii




Generalizînd rezultatele acestei analize, putem presupune că directorii sînt tentaţi să prezinte şcoala ca pe o instituţie ce doreşte şi face totul pentru a comunica eficient cu părinţii. În opinia managerilor, obstacolele în îmbunătăţirea comunicării cu părinţii ţin preponderent de mediul extern al şcolii.

În lumea contemporană, *parteneriatul şcoală-comunitate* reprezintă o condiţie indispensabilă pentru asigurarea bunei administrări şi funcţionări a şcolii. Importanţa dezvoltării unei relaţii constructive cu APL este conştientizată de cei mai mulţi dintre participanţii la sondaj. Această conlucrare este apreciată ca fiind „foarte bună" de 28%, iar 60% din respondenţi consideră colaborarea cu Primăria/Consiliul Local drept „bună". Această stare de lucruri poate fi explicată prin faptul că, de regulă, în majoritatea şcolilor, resursele necesare pentru desfăşurarea procesului educaţional sînt asigurate din bugetul APL. Şi doar 12% din intervievaţi consideră această colaborare drept „proastă", dat fiind condiţiile social-economice de la noi (*Diagrama 3*).

*Diagrama 3.* Aprecierea colaborării şcolii cu Primăria




În concluzie, reiterăm că circa jumătate din directorii participanţi la sondaj nu dispun de suficient timp pentru organizarea eficientă a lucrului cu părinţii, fiind impuşi de diferite circumstanţe să acorde prioritate altor obligaţiuni manageriale.

Generalizînd rezultatele acestei analize, putem afirma că directorii sînt tentaţi să prezinte şcoala ca pe o instituţie ce doreşte şi face totul pentru a comunica eficient cu părinţii.

Problemele enunţate sînt cauzate şi de optica deficitară a multor manageri, care consideră că obstacolele în îmbunătăţirea comunicării cu părinţii ţin preponderent de mediul extern al şcolii. De aceea, nu manifestă interesul corespunzător pentru eficientizarea comunicării şcoală-familie. Totuşi, directorii apreciază parteneriatul şcoală-familie ca important pentru asigurarea calităţii educaţiei, domeniu ce urmează a fi dezvoltat prin acţiuni concrete, care să le permită actorilor educaţionali să conştientizeze beneficiile intelectuale şi morale ale acestuia pentru copii.

Cele mai frecvente probleme cu privire la participarea părinţilor în viaţa şcolii semnalate în baza cercetării urmează a fi soluţionate cu efortul conjugat al tuturor actorilor educaţionali, inclusiv cu suportul managerului:

- depăşirea multiplelor bariere existente în funcţionarea eficientă a parteneriatului educaţional şcoală-familie, inclusiv a celor cauzate de circumstanţele socioeconomice şi culturale ale perioadei de tranziţie pe care o parcurge ţara;
- repartizarea clară a rolurilor şi a responsabilităţilor între parteneri – şcoală-familie-copil – şi asumarea conştientă şi motivată a acestora de fiecare dintre ei;
- asigurarea transparenţei în luarea deciziilor, informarea reciprocă şi sistematică a partenerilor;
- optimizarea pregătirii profesionale a administraţiei instituţiei de învăţământ, a profesorilor şi a părinţilor pentru construirea unui parteneriat ce ar contribui la realizarea obiectivelor comune;
- implicarea părinţilor nu doar în acordare de sprijin material sau în depăşirea unor situaţii critice, dar şi în ameliorarea procesului de predare-învăţare-evaluare cu multiplele sale aspecte;
- instituirea unor tradiţii culturale în colaborarea şcoală-familie şi stimularea acesteia, inclusiv prin promovarea practicilor de succes şi a experienţelor avansate etc.

În vederea depăşirii dificultăţilor şi a barierelor de comunicare şi colaborare între şcoală şi familie şi, implicit, a îmbunătăţirii acestui indicator de calitate pentru cultura şcolară, organizaţia finanţatoare va sprijini pe parcursul anului 2009 două activităţi de bază: organizarea unui sondaj similar printre părinţi şi desfăşurarea unor activităţi comunitare de cercetare (Action Research). Pentru ultima activitate a fost selectat ca raion-pilot Soroca, în care vor fi derulate programe de sensibilizare a părinţilor şi a altor actori comunitari şi de formare a abilităţilor de comunicare şi cooperare întru soluţionarea diverselor probleme.

*Echipa de cercetare:*
Viorica GORAŞ-POSTICĂ (coord.),
Valentina CHICU,
Diana CHEIANU,
Rima BEZEDE

# Se regăseşte educaţia de gen în şcoala prietenoasă copilului?



Loretta **HANDRABURA**
Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

În ultimul timp, în mediul didactic se încearcă promovarea cadrului conceptual pentru şcolile şi sistemele educaţionale prietenoase copilului. Printre aspectele esenţiale – *o şcoală incluzivă, care asigură o învăţare eficientă, oferă un climat sănătos şi protector pentru copii, implică activ copiii, familiile şi comunităţile* – reţinem că aceasta trebuie *să acorde atenţie dimensiunii de gen.* Realizarea obiectivului din urmă este posibilă prin: promovarea echităţii de gen şi asigurarea de şanse egale pentru educaţie şi performanţe; eliminarea stereotipurilor de gen; garantarea implementării unor curricula, manuale şi procese de predare-învăţare nediscriminatorii din perspectiva de gen; promovarea respectului pentru drepturile şi demnitatea celorlalţi.

Coordonatele enunţate, conştientizate de unii pedagogi, autori de manuale, conceptori de curriculum, necunoscute sau ignorate de alţii, se regăsesc şi în prevederile juridice, angajamentele asumate de R. Moldova *de iure,* nu şi *de facto,* la capitolul educaţiei de gen. Vom aminti de cele mai importante, deoarece ele trebuie cunoscute şi aplicate, pe cînd la etapa actuală se constată un nivel scăzut de informare referitor la:

- CEDAW/*Convenţia asupra eliminării tuturor formelor de discriminare faţă de femei*, în vigoare pentru R.Moldova din 31 iulie 1994, care prevede în partea a III-a, art.10, punctul c) eliminarea oricărei concepţii şablon privind rolul bărbatului şi al femeii la toate nivelurile şi în toate formele de învăţământ, prin încurajarea educaţiei mixte şi a altor tipuri de educaţie, care sînt destinate şi contribuie la realizarea acestui obiectiv, prin revizuirea curriculei şi a programelor şcolare şi adaptarea corespunzătoare a metodelor pedagogice;
- *Carta Socială Europeană* – revizuită din 03.05.1999, art. 16, 20 şi 27;
- *Programele-cadru de acţiuni ale Forumului de la Dakar* (2000), care stipulează obligaţiunile reprezentanţilor guvernelor de a contribui la realizarea strategiilor complexe menite să asigure egalitatea bărbaţilor şi a femeilor în domeniul educaţional, obiective bazate pe recunoaşterea necesităţii de a

schimba atitudinile, sistemul de valori şi practicile din domeniu.

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

- iunie 2000. Comitetul, observînd nivelul înalt de educaţie şi instruire al femeilor, şi-a exprimat îngrijorarea faţă de persistenţa portretizărilor stereotip ale femeilor şi bărbaţilor în programele de învăţămînt şi materialele didactice. Comitetul s-a adresat Guvernului R. Moldova cu propunerea: de a realiza reforma programelor de învăţămînt; de a revizui manualele şcolare pentru a elimina aceste imagini stereotip.
- august 2006. 19. Comitetul îndeamnă Statul-parte să răspîndească informaţia privind conţinutul *Convenţiei* prin sistemul său educaţional, prin generalizarea unei perspective gender în manuale şi curriculum, la toate nivelurile, şi prin asigurarea instruirii gender pentru profesori în vederea modificării actualelor viziuni stereotipe privind rolurile femeilor şi ale bărbaţilor în familie şi societate.

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

- *Recomandările Comitetului de Miniştri al statelor membre (2007) 13, adoptate la 10 octombrie 2007, despre abordarea integratoare de gen în educaţie la toate nivelurile sistemului şi formarea iniţială şi continuă a pedagogilor.*
- *Recomandarea CM/Rec (2007) 17 a Comitetului de Miniştri către statele membre privind standardele şi mecanismele de asigurare a egalităţii de gen*, adoptată la 21 noiembrie 2007 la şedinţa miniştrilor adjuncţi, B 2, p. 26 iii, vi, p. 82.

Mai mult ca atît, pentru a se racorda la standardele europene, R. Moldova a elaborat *strategii* şi *politici naţionale,* care fac referinţă şi la dimensiunea de gen a educaţiei:

- *Legea cu privire la egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi (2006),* art. 13, care stipulează în punctul 1: instituţiile de învăţămînt şi educaţie asigură egalitatea între femei şi bărbaţi: d) prin elaborare de materiale didactice şi programe de studii în conformitate cu principiul egalităţii între femei şi bărbaţi; e) prin includerea educaţiei gender drept parte componentă a sistemului educaţional;
- *Strategia Naţională „Educaţia pentru toţi" (2004-2015);*
- *Concepţia educaţiei în R. Moldova;*
- *Curriculumul „Dirigenţia";*
- *Planul Naţional „Promovarea egalităţii genurilor umane în societate pentru perioada 2006-2009"*, aprobat prin Hotărîrea Guvernului nr. 984 din 25.09.2006, care reprezintă un instrument normativ de implementare a *Legii cu privire la egalitatea de şanse între femei şi bărbaţi* şi include obiective, domenii concrete de acţiuni. *Formarea conştiinţei de gen a populaţiei* are 2 obiective specifice, dintre care unul se referă la promovarea educaţiei gender în sistemul de învăţămînt.

"Itinerarul iniţiatic" al pedagogilor în subiectul de gen în educaţie s-a produs graţie primelor şcoli de vară din R. Moldova (*Educaţia de gen. Probleme şi soluţii*, 2002; *Politici educaţionale de gen*, 2003), organizate de Centrul de Studii Gender din cadrul UPS *Ion Creangă*, dar şi prin intermediul revistei *Studii gender* (2001-2002), studiului preliminar *Egalitate gender si mandatarea femeilor. Obiectivele de dezvoltare ale mileniului* (2003); studiului *Modele şi valori de gen în învăţămîntul public din R.Moldova* (2005), de D.-O. Ştefănescu, L.Handrabura ş.a., realizat în cadrul Proiectului *Reflectarea dimensiunii de gen în curriculumul şcolar şi manuale* (2003-2005), la iniţiativa şi cu susţinerea financiară a Fundaţiei SOROS-Moldova, Programului *Echitate Gender & Şanse Egale*, implementat de Centrul Naţional de Studii şi Informare pentru Problemele Femeii.

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

CE PRO DIDACTICA a introdus, din 2004, modulul educaţiei de gen atît în programul formativ pentru diriginţi *Educaţie pentru toleranţă,* Proiectul *Toleranţă şi Integrare Socială. Informare şi formare,* cît şi în cel informativ (*Educaţie pentru toleranţă.* Supliment al revistei *Didactica Pro*..., Ch., 2004; *Educaţie pentru toleranţă.* Auxiliar didactic în ajutorul dirigintelui, Ch., 2005). Revista *Didactica Pro...* a susţinut demersul Centrului, inserînd, pe parcursul anului 2004, rubrica *Educaţie de gen*.

Auxiliarul didactic pentru profesori şi elevi *Educaţie pentru echitate de gen şi şanse egale,* elaborat de subsemnata şi V. Goraş-Postică (Ch., 2007, 160 p.), reprezintă un prim instrument inter- şi transdisciplinar adresat şcolii şi răspunde, parţial, la propunerile şi recomandările autorilor studiului *Modele şi valori de gen în învăţămîntul public din R. Moldova* (Ch., 2005), inclusiv prin cultivarea şi promovarea conceptului educaţiei de

**O şcoală prietenoasă copilului** acordă o atenţie deosebită **dimensiunii de gen,** promovînd echitatea de gen, asigurarea de şanse egale pentru educaţie, respectul pentru drepturile şi demnitatea celorlalţi; garantînd implementarea unor curricula, manuale şi procese de predare-învăţare nediscriminatorii din perspectiva de gen.

unicef

gen în mediul şcolar. Îndrumarul examinează problematica în cauză din perspectiva subiectului educaţiei – copilul, cu relevarea identităţii de gen, propunînd abordări diverse, infuzionale şi oferind dimensiuni explicite care s-ar preta la orice disciplină şcolară, inclusiv la dirigenţie, la nivel formal, nonformal, informal.

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

*Figura 1.* Repartiţia pe sexe a persoanelor care apar în cele 5771 de ilustraţii inserate în manualele celor 3 arii curriculare

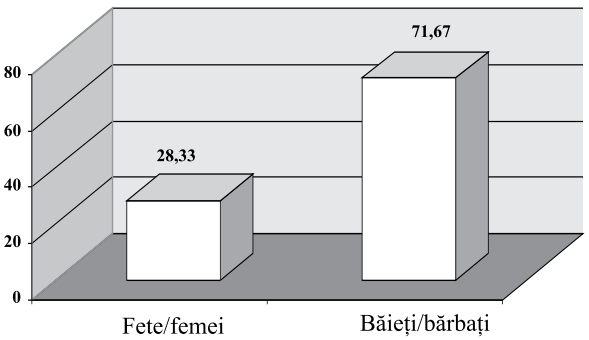
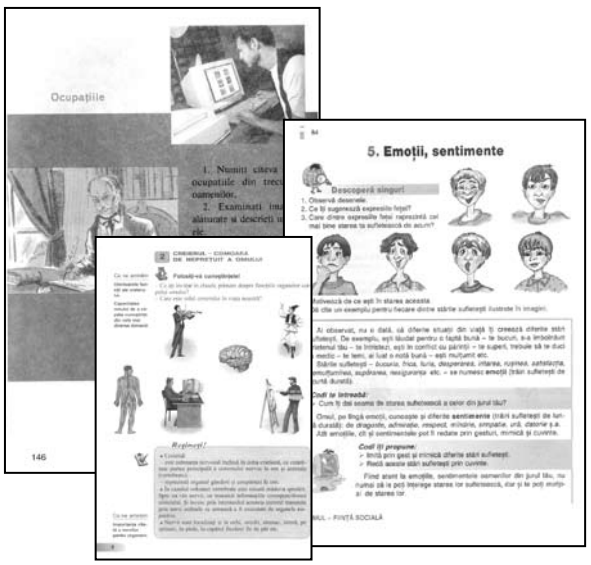
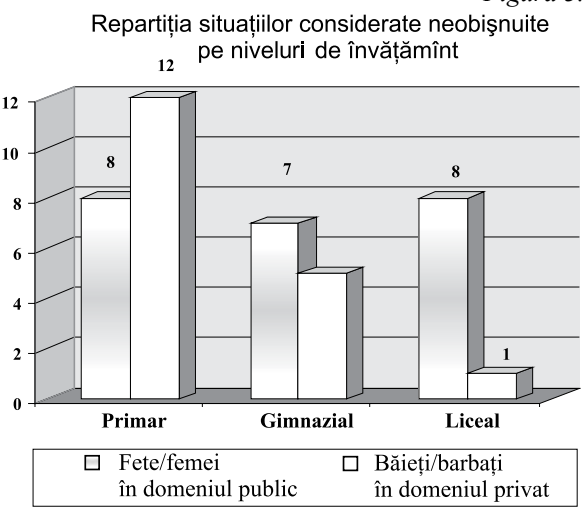



*Figura 2.* Ilustratele predominant masculine din manualele *Educaţie civică, Matematică* şi *Ştiinţe*




* D.-O. Ştefănescu, L. Handrabura, G. Filip ş.a., *Modele şi valori de gen în învăţământul public din R. Moldova,* Ch., 2005.

*Figura 3.*




Situaţiile considerate, de obicei, neobişnuite, în care apar fetele/femeile şi băbaţii/băieţii, sînt foarte puţine. Tradiţional, a se citi patriarhal, bărbaţii se asociază cu mediul public, iar fetele – cu cel privat (*cf. Figurile 3,4)*, deşi realităţile de astăzi s-au schimbat.

*Figura 4.*




Atunci cînd apar împreună, fetele şi băieţii sau copiii şi părinţii, tendinţa este de *esenţializare a diferenţelor de gen*. Este indusă mai curînd *segregarea decît colaborarea de gen (cf. Figura 5*). Se promovează, în general, un *model static al relaţiilor de gen.*

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

Există o discrepanţă de gen majoră şi între modelele de succes incluse, deoarece manualele abundă de bărbaţi

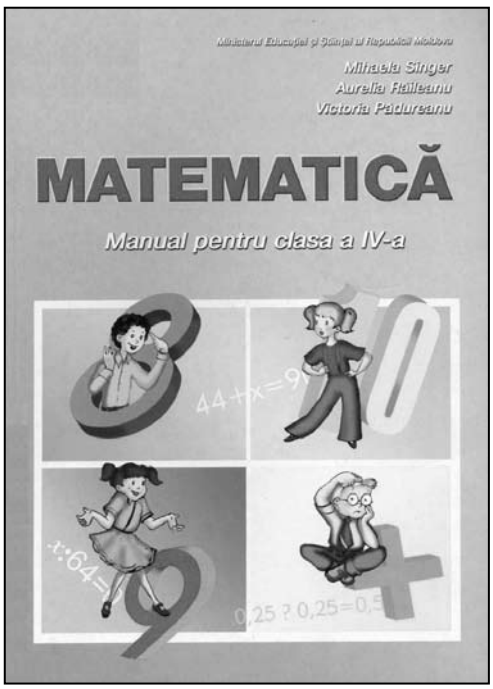
*Figura 5.* Construcţia dihotomică a genului




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

Genul este construit şi definit cel mai frecvent în *uniformitatea,* nu în *diversitatea* lui. Elevii şi elevele beneficiază de o tratare omogenă a genului, află puţine lucruri despre alte feluri de feminităţi şi masculinităţi coexistente, despre problemele specifice celor "altfel" decît ei din punctul de vedere al vîrstei, etniei, handicapurilor, mediului de proveniență etc. Mesaje echilibrate, de acceptare a alterităţii, de tipul celui atestat pe coperta manualului de matematică pentru cl. a IV-a, sînt foarte rare (*cf. Figura 6)*

*Figura 6.* Diversitatea de gen




Rezumînd analiza calitativă pe manualele celor trei arii curriculare, deducem că acestea continuă să fie discriminatorii din perspectiva de gen şi puternic stereotipizate.

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

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

Anumite potenţialităţi de gen există la nivelul unor materiale didactice, dar acestea nu sînt valorificate adecvat datorită lipsei de „conştiinţă de gen" a cadrelor didactice şi de conţinut de gen a materialelor. Prin urmare, elevilor nu li se dezvoltă o sensibilitate de gen, nu li se oferă suficiente cunoştinţe pentru a aborda problematica vizată corect. Dacă ne referim la nivelul de pregătire, trebuie să recunoaştem că profesorii, plătind şi ei tribut culturii patriarhale, propun, în acest sens, un model de educaţie de tip reactiv.

Mesajul educaţional fundamental de gen continuă să fie unul predominant patriarhal: „A fi în rînd cu lumea", a se înţelege – a asimila obedient, necritic stereotipurile, normele şi ideologiile de gen. Or, în noile realităţi publice şi private, unde relaţiile şi rolurile de gen se revizuiesc, tind spre parteneriat, acest mesaj contravine şcolii care se vrea a fi prietenoasă copilului, care îşi propune să promoveze echitatea de gen şi să asigure şanse egale pentru educaţie şi performanţe atît fetelor, cît şi băieţilor.

Pertinente sînt şi concluziile din studiul ce vizează şcoala prietenoasă copilului, la care subscriem şi, credem, vor fi luate în considerare de toţi actorii educaţionali: „Curricula şcolară trebuie reactualizată prin abordarea mai atentă a problemelor de gen, prin promovarea în continuare a viziunilor moderne referitoare la rolul femeilor şi al bărbaţilor în istorie, în dezvoltarea economică şi socială, în crearea şi consolidarea familiei... Situaţia în acest domeniu ar putea fi îmbunătăţită prin actualizarea curriculei din învăţămîntul pedagogic mediu de specialitate şi cel superior, prin includerea aspectelor de gen în programele de perfecţionare şi recalificare a cadrelor didactice şi managerilor şcolari, în programele şi practicile de confirmare în funcţie şi de atestare a învăţătorilor şi profesorilor."**

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

Mariana IANACHEVICI,
preşedinte APSCF
Alexandra GRĂJDIANU,
expert în domeniul protecției copiilor cu CES, membru al Grupului de lucru pentru formare, APSCF
Iosif MOLDOVANU,
expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare, APSCF

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

## Programul de formare 2008-2009

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

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

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

Programul de formare şi-a propus ca prioritate trei domenii: prevenirea abuzului şi neglijării copilului, dezvoltarea serviciilor sociale adresate copiilor cu CES şi dezvoltarea activităților socioeducative cu copiii, inclusiv animație de timp liber. Avînd în vedere interesul deosebit al ONG-urilor membre față de cunoaşterea drepturilor copilului, s-a decis ca Programul de formare să promoveze un modul transversal cu subiectul *Drepturile Copilului*.

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

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

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

**O şcoală prietenoasă copilului** se bazează pe conlucrarea cu întreaga comunitate, stimulînd parteneriatele educaționale şi colaborînd cu alți actanți pentru a asigura respectarea drepturilor copilului.

unicef

# Stagiul de formare *Drepturile copilului*

ONG-urile care şi-au propus să promoveze şi să protejeze drepturile copilului întîlnesc dificultăţi în realizarea acestei misiuni. Motivul de bază ar fi cunoaşterea insuficientă a prevederilor *Convenţiei cu privire la drepturile copilului* (CDC) şi a legislaţiei naţionale în domeniu. Chiar dacă posedă anumite informaţii despre Convenţie şi legile naţionale, organizaţiile nu cunosc mecanismele de operare cu aceste documente în relaţia cu autorităţile locale şi centrale. În ultimii 10 ani, în procesul de monitorizare a CDC a fost implicat un număr redus de organizaţii, la fel de reduse au fost şi cazurile de raportare a încălcării drepturilor copilului. Copiii angrenaţi în procesul de raportare la Comitetul ONU pentru Drepturile Copilului de la Geneva menţionează că adulţii au nevoie de informare şi formare în domeniul drepturilor copilului, pentru că de la ei începe încălcarea acestora.

Iată de ce cursul de formare despre Drepturile Copilului a fost conceput să fie de ajutor reprezentanţilor societăţii civile din R. Moldova, să contribuie la creşterea nivelului de conştientizare a drepturilor copilului, la identificarea actorilor şi factorilor care trebuie implicaţi în realizarea drepturilor copilului, la o mai bună înţelegere a cauzelor încălcării acestora. Anume buna cunoaştere ajută beneficiarii cursului să perceapă modul în care pot fi aplicate principiile şi prevederile CDC în procesul de soluţionare a problemelor cu care se confruntă copiii în realizarea drepturilor lor, să se informeze asupra strategiilor pe care le pot folosi în cooperarea cu diverşi parteneri locali pentru a se face auziţi şi a contribui realmente la schimbări.

Drept obiectiv general, organizatorii şi-au propus să sporească nivelul de conştientizare a drepturilor copilului şi a prevederilor *Convenţiei Naţiunilor Unite cu privire la Drepturile Copilului*.

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

- explicarea noţiunilor fundamentale legate de copil şi drepturile acestuia, precum şi a principiilor CDC;
- cunoaşterea cadrului legal şi instituţional naţional privind drepturile copilului;
- aplicarea principiilor şi prevederilor CDC şi ale legislaţiei naţionale în metodele de lucru utilizate în organizaţiile pe care le reprezintă;
- aplicarea instrumentelor de monitorizare a CDC, de lobby şi advocacy în domeniul drepturilor copilului;
- raportarea la structurile responsabile de protecţia copilului de nivel naţional şi local a cazurilor de încălcare a CDC şi a legislaţiei naţionale.

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

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

- *Culegere de acte normative în domeniul protecţiei drepturilor copilului şi familiei* (Parlamentul R. Moldova, Universitatea de Stat din Moldova);
- *Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului şi Protocoalele adiţionale*;
- *Observaţiile finale ale Comitetului privind Drepturile Copilului*: R. Moldova, CRC/C/15/Add. 192, 4 octombrie 2002;
- *Ghidul formatorului în Drepturile Copilului* (CD);
- *Viaţa în ochii copiilor*. Raportul Copiilor privind respectarea CRC;
- *Raportul complementar asupra implementării CDC în R. Moldova. Viziunea ONG-urilor active în domeniul Protecţiei Sociale a Copilului şi Familiei*;
- *Justiţia juvenilă. Ghid pentru adolescenţi*;
- *Drepturile Copilului şi mass-media*;
- *Strategia Naţională şi Planul de Acţiune „Educaţie pentru Toţi”*.

Participanţii la atelier – 23 de persoane, reprezentanţi ai 20 de ONG-uri membre ale APSCF, s-au pronunţat asupra eficienţei stagiului şi au evaluat atelierul.

Astfel, stagiul de formare pe domeniul Drepturilor Copilului „a răspuns aşteptărilor/nevoilor de formare” în 85% din cazuri, a „îmbunătăţit cunoştinţele privind drepturile copilului şi CDC” a 95% din participanţi, „a oferit informaţii privind cadrul legal şi instituţional privind drep-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- nu cunosc particularitățile de dezvoltare a copiilor cu CES;

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

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

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

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

Cursul a fost o îmbinare de prezentări teoretice și exerciții practice, discuții și analiză, schimb de experiență, care a oferit participanților posibilitatea de a se documenta în problemele ce țin de copilul cu CES, în scopul prevenirii sau depășirii unor fenomene nedorite, cum ar fi abuzul, neglijarea, stigmatizarea. Participanții au fost solicitați să definească cît mai exact și complex, în baza propriilor cunoștințe și experiențe, conceptul de *copil cu cerințe educative speciale* și să identifice modalitățile de valorizare a potențialului de care dispune copilul cu CES.

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

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

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

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

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

copiilor cu CES şi de motivare pentru asimilarea de informaţii utile:

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

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

- *„Mai am nevoie de formări, ca să-mi perfecționez abilitățile”;*
- *„La compartimentul tipologia dizabilităților, mai simt nevoia de antrenare pentru identificarea corectă a tipurilor de deficiențe”;*
- *„Vreau să iau cunoştință de situații concrete de lucru cu aceşti copii, pentru a le putea soluționa.”*

Apreciind stagiul de formare ca unul reuşit, participanții au venit cu cîteva sugestii:

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







# Experimentarea disciplinei opționale *Educație pentru Integrare Europeană* continuă

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

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

Pe 31 octombrie-1 noiembrie curent, s-a desfăşurat al III-lea seminar cu elemente de training pentru profesorii-experimentatori, la care s-au abordat subiecte ce țin de problematica integrării europene a R. Moldova, prezentate de dr. hab., prof. Gr. Vasilescu (USM) şi s-au parcurs, în manieră interactivă, conținuturile curriculare preconizate. Cadrele didactice au avut posibilitatea să discute, să efectueze un schimb de experiență relevant pentru dezvoltarea lor personală şi profesională. Fiecare unitate de conținut este elaborată, conform unei paradigme aplicative pentru ghidul profesorului şi pentru practicumul elevului, de experții-formatori: dr. Lia Sclifos, dr. Rodica Solovei, prof. grad superior Rodica Eşanu şi dr. Ruslan Tănasă. Din rapoartele de evaluare a seminarului am desprins concluzii vizavi de oportunitățile apărute pentru oferirea unui feedback constructiv, de atmosfera de lucru care a fost agreabilă şi propice pentru manifestarea creativității şi inovațiilor.

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

Coordonator: Viorica GORAŞ-POSTICĂ





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

Centrul Educaţional PRO DIDACTICA a organizat, la finele lunii noiembrie curent, Conferinţa de bilanţ în cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noştri*. La etapa a II-a, care s-a desfăşurat în perioada 2007-2008, Proiectul a fost sprijinit financiar de Fundaţia SERVICII DE DEZVOLTARE Liechtenstein (LED).

Scopul Proiectului a fost de a contribui la *asigurarea unei mai bune integrări sociale şi a succesului şcolar pentru copiii din familiile dezintegrate, lipsiţi de grija părintească.*

Conferinţa a întrunit reprezentanţi ai Ministerului Educaţiei şi Tineretului, ai Direcţiilor Raionale de Învăţământ, Tineret şi Sport, ai diverselor organizaţii internaţionale şi locale, interesate de problemele copiilor din republică, ai beneficiarilor programelor din proiect, ai formatorilor şi mass-media. La activitate a participat preşedintele Fundaţiei LED Moldova, Pius Frick.



Proiectul a presupus realizarea următoarelor obiective:

- dezvoltarea competenţelor profesionale ale specialiştilor responsabili de sectorul *educaţie* şi ale directorilor adjuncţi pentru educaţie din şcolile a 35 de raioane şi 3 municipii din republică;
- perfecţionarea abilităţilor profesionale ale diriginţilor din şcolile UTA Găgăuzia şi r. Taraclia, în scopul ghidării copiilor din familii dezintegrate în procesul de inserţie socială constructivă a acestora;
- elaborarea materialelor didactice suport în sprijinul activităţii profesorilor-diriginţi;
- diseminarea la nivel naţional a informaţiei şi a materialelor care oglindesc situaţia copiilor aflaţi în dificultate.

Rezultatele proiectului se materializă în:

1. Desfăşurarea a 38 de seminarii metodice *Recomandări practice de utilizare a ghidului operaţional „Învăţ să fiu”*, cu participarea a 1301 directori adjuncţi pentru educaţie din şcolile republicii.
2. Distribuirea în instituţiile preuniversitare de învăţământ a ghidului *Învăţ să fiu* (cca 2000 de ex.).
3. Organizarea programului de Burse pentru diriginţi cu participarea a 126 de profesori din şcolile UTA Găgăuzia şi r. Taraclia. Aceştia au beneficiat de un set de carte constituit din ghidul *Învăţ să fiu* şi auxiliarul didactic *Citind, învăţ să fiu*.
4. Oferirea de consultanţă metodică şcolilor implicate în programul de Burse în cadrul vizitelor de lucru ale formatorilor.
5. Elaborarea, editarea şi distribuirea în toate şcolile republicii a auxiliarului *Citind, învăţ să fiu/Читаю и учусь быть.*
6. Crearea şi menţinerea unui cadru informaţional pentru sprijinirea Proiectului prin intermediul site-ului *Un viitor pentru copiii noştri* (www.prodidactica.md/viitor) şi al revistei *Didactica Pro*... care a publicat numeroase materiale ce au abordat problemele copiilor rămaşi singuri acasă.

Rezultatele Proiectului *Un viitor pentru copiii noştri* ar putea fi consolidate printr-o serie de activităţi desfăşurate de Ministerul Educaţiei şi Tineretului; Direcţiile Raionale de Învăţământ, Tineret şi Sport; administraţia publică locală; licee, şcoli. Acestea, în viziunea CE PRO DIDACTICA, trebuie să aibă un spectru de acţiune larg: de la facilitarea integrării sociale a copiilor din familii dezmembrate la obiective ce ar ţine de atitudinea şi interesul societăţii pentru crearea unor condiţii reale de inserţie a fiecărui copil din republică.

Coordonator: Violeta DUMITRAŞCU



# *Servicii la solicitarea beneficiarului*

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

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

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

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

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

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

Diversitatea activităților a facilitat implicarea tuturor participanților, aceştia conştientizînd necesitatea schimbării, trecerii de la o *pedagogie bazată pe cunoştințe* la una *bazată pe competențe*. Activitățile au contribuit la dezvoltarea aptitudinilor fiecărui pedagog, la valorificarea *competențelor de exprimare artistică, de comunicare şi relaționare, psihosociale*. S-au trasat şi posibilități de formare a *competențelor de management al carierei.*

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

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

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

Grupul, prezent în aceeaşi formulă şi la alte traininguri organizate de CEPD, cunoştea specificul desfăşurării activităților interactive, ceea ce a facilitat mobilizarea şi implicarea cursanților, care au manifestat receptivitate, responsabilitate în realizarea sarcinilor propuse din primele clipe. Interacțiunea a fost uşor de construit, grupul fiind dinamic şi flexibil, comunicînd şi interacționînd eficient. Participanții au conştientizat că cel mai dificil moment în paşii ce urmează a fi întreprinşi este schimbarea atitudinii profesorilor şi a diriginților în direcția diversificării metodelor de desfăşurare a orelor de dirigenție şi a celor la discipline.





- **Gimnaziul Satul Nou, r. Cimişlia –** *Evaluarea rezultatelor şcolare*

De acest training au beneficiat 17 profesori de diverse discipline. La finele activităţii, cursanţii au menţionat importanţa cunoştinţelor obţinute şi abilităţilor formate, inclusiv cele ce ţin de domeniul didacticii generale, dar care sînt în corelaţie cu evaluarea formativă şi evaluarea sumativă a cunoştinţelor elevilor: operaţionalizarea obiectivelor, proiectarea lecţiilor de diferite tipuri. Cursanţii s-au implicat activ în discuţii, în realizarea sarcinilor din cadrul trainingului şi a celor propuse ca temă de casă. Componenţa grupului a fost variată (din perspectiva disciplinelor predate), de aceea majoritatea activităţilor (de elaborare a diverselor tipuri de itemi) au vizat lucrul în grup pe domenii, demonstrînd spirit de colaborare, înţelegere, ajutor reciproc. Participanţii, dornici de a-şi aprofunda cunoştinţele în domeniul didacticii pentru a produce schimbarea în şcoala modernă, au fost implicaţi în mai multe programe de perfecţionare şi dispun de un arsenal bogat de informaţii pentru implementarea învăţămîntului curricular.

Ţinem să mulţumim formatorilor care au realizat activităţile sus-menţionate: Cristina Beldiga, Tamara Cerbuşcă, Angela Grama-Tomiţă, Tatiana Iacubiţchi, Maria Lungu, Mariana Marin, Livia Marginean, Nina Mîndru, Svetlana Nastas, Oleg Paraschiv, Livia State, Lia Sclifos, Tatiana Turchină, Ludmila Şchiopu, Svetlana Şişcanu.

Coordonator: Lilia NAHABA


ProDidactica
CENTRU EDUCAȚIONAL

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

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

- Formare de competenţe prin strategii didactice interactive;
- Cunoaşterea de sine şi comunicarea interpersonală. Aspecte psihologice în lucrul cu elevii (program pentru diriginţi în baza setului operaţional ÎNVĂŢ SĂ FIU);
- Educaţie pentru echitate de gen şi şanse egale (program de 1-3 zile pentru diriginţi şi directori adjuncţi pentru educaţie);
- Depăşirea dificultăţilor la lectură şi scriere (seminar pentru învăţătorii claselor primare);
- O oră pentru lectură (seminar pentru învăţătorii claselor primare);
- Psihopedagogie generală;
- Didactici particulare la fiecare disciplină;
- Evaluarea continuă la clasă;
- Evaluarea sumativă a rezultatelor şcolare;
- Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice;
- Management educaţional;
- Program pentru psihologi şcolari;
- Educaţie pentru toleranţă;
- Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii;
- Educaţie interculturală prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova – *Să ne cunoaştem mai bine/Узнаем друг друга лучше* (curs opţional de educaţie interculturală pentru înţelegerea alterităţii prin intermediul literaturii etniilor conlocuitoare în R. Moldova: (română, ucraineană, rusă, găgăuză, bulgară) în limbile româna şi rusă).

Costul pentru fiecare program de formare va fi stabilit în funcţie de specificul solicitării (mărimea grupului de cursanţi, locul desfăşurării, distanţa pînă la localitate, pauză cafea, prînz etc.).

Telefoane de contact: tel.: (+373 22) 54 25 56, 54 19 94; fax: (+373 22) 54 41 99;
e-mail: lnahaba@prodidactica.md
Lilia NAHABA,
Coordonator Program Servicii
Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

# Vîrsta care întăreşte



Viorica **COJOCARU**

Centrul de Zi "Speranţa"

V-aţi întrebat vreodată prin ce se deosebeşte vîrsta unui om de vîrsta unei organizaţii? Deşi pentru ambele avansarea în etate aduce cu sine acumularea de experienţă, se pare că organizaţia are, totuşi, un avantaj în faţa omului: anii acumulaţi nu o îmbătrînesc, ci dimpotrivă, *o întăresc.*

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

În prezent, echipa Centrului prestează servicii copiilor şi tinerilor cu dizabilităţi la cel mai înalt nivel, proiectele derulate confirmînd acest fapt: cele mai mari fundaţii europene şi companii americane au ales *Speranţa* ca partener în efortul de a acorda suport copiilor cu dizabilităţi din Moldova.

Din start, am dezvoltat un parteneriat eficient cu autorităţile publice centrale şi locale. Mai întîi, am pus la dispoziţia acestora experienţa noastră în domeniul incluziunii persoanelor cu dizabilităţi, ca ulterior „să dăm" guvernului cei mai buni specialişti din organizaţie. Acest moment însă ne-a ajutat să creştem, iar dna Lucia Gavriliţă, fondatorul Centrului şi actualul consilier principal de stat pe probleme sociale al prim-ministrului, ne serveşte drept exemplu ca promotor al dezvoltării sistemului de protecţie socială, dar şi la capitolul lecţie de curaj în viaţă. Specialiştii de la *Speranţa* sînt cooptaţi în grupuri de lucru la Ministerul Educaţiei şi Tineretului; Ministerul Protecţiei Sociale, Familiei şi Copilului; Direcţia Generală Educaţie, Tineret şi Sport şi alte structuri de stat.

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

Centrul de Zi *Speranţa* tinde să devină un etalon al prestatorului de servicii de calitate şi, în acelaşi timp, să-şi consolideze statutul de centru de resurse pentru organizaţiile şi instituţiile ce activează în domeniul incluziunii sociale a persoanelor cu dizabilităţi. *Speranţa* va continua să promoveze incluziunea. Următoarea etapă, la fel de importantă şi greu de parcurs, va fi incluziunea în cîmpul muncii. Am iniţiat deja primii paşi în această direcţie – elaborăm un program de profesionalizare, ca mai apoi să asigurăm acces egal pe piaţa muncii pentru tinerii cu dizabilităţi.

**O şcoală prietenoasă copilului** este **o şcoală incluzivă,** deoarece respectă diversitatea şi asigură accesul egal la educaţie pentru toţi copiii (copii nevoiţi să muncească, copii aparţinînd unor minorităţi naţionale, copii afectaţi de HIV/SIDA, copii cu dizabilităţi etc.); răspunde diversităţii, făcînd faţă diferitelor circumstanţe şi necesităţi ale copiilor, indiferent de gen, clasă socială, grup etnic, grad de abilitate etc.).

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

# Intervenţia specializată şi echipa de intervenţie



Svetlana **CURILOV**

Centrul de Zi "Speranţa"

Constatarea, abordarea şi soluţionarea cazului concret al unui copil cu nevoi speciale nu este altceva decît o intervenţie specializată. Ca oricare alta, şi acest gen de intervenţie implică anumiţi paşi şi condiţii necesare de asigurat.

**Care sînt aceşti paşi?**

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

**Care sînt condiţiile indispensabile intervenţiei?**

- Ideea comună pentru toţi actorii de a ajuta copilul;
- lucrul în echipă;
- crearea unui mediu adecvat (de creştere şi dezvoltare, familial, educaţional, de re/abilitare).

Şi, desigur, **rezultatul aşteptat: integrarea socială (sub orice formă şi la orice nivel de viaţă socială).**

Actorii, conduşi de ideea comună de a ajuta copilul şi familia, care creează mediul/mediile adecvate de creştere şi dezvoltare, constituie, de fapt, *echipa de intervenţie* (EI), numită şi *echipă multidisciplinară* (EM) sau *echipă pluridisciplinară* (EP). **Determinarea, implementarea, monitorizarea intervenţiei este prerogativa unei munci de echipă şi în echipă.** Atunci cînd vorbim despre *incluziunea unui copil cu cerinţe educative speciale*, vorbim, de fapt, despre o intervenţie în creşterea şi dezvoltarea acestuia, în vederea integrării lui sociale la nivel de incluziune şcolară. Cei cuprinşi de această idee vor constitui o ECHIPĂ, vor lucra în comun, vor asigura condiţiile necesare.

**Ce este o echipă de intervenţie în cazul incluziunii şcolare?** *Echipa de intervenţie* este formată dintr-un grup de profesionişti care conlucrează, proiectează, ia decizii, realizează activităţi pentru atingerea obiectivelor propuse. Scopul fundamental este respectarea interesului superior al copilului prin toate deciziile luate şi activităţile derulate.

**Cine poate face parte din echipa de intervenţie?** Componenţa acesteia se stabileşte în funcţie de natura CES ale copilului şi de tipul de sprijin solicitat (de ex., părintele şi copilul îşi doresc doar participarea la măsurile extracurriculare sau studierea parţială a anumitor discipline etc.). Membri ai echipei de intervenţie pot fi:

- învăţătorul/profesorul clasei (educatorul grupei);
- celelalte cadre didactice implicate în procesul de instruire şi educaţie a copilului;
- cadrul didactic de sprijin (CDS), dacă este necesar şi prezent în cazul copilului;
- asistentul personal;
- administraţia instituţiei;
- psihologul instituţiei;
- specialiştii din serviciile de recuperare (în cazul cînd copilul beneficiază de astfel de servicii) sau medicul de familie (medicul curant);
- asistentul social (ori de cîte ori este cazul);
- membru/ii al/ai APL;
- părintele/părinţii (tutorele sau persoana care îngrijeşte);
- copilul (ori de cîte ori este cazul).

*Notă*: Nu există o componenţă standard pentru o echipă de intervenţie.

Numărul şi domeniile de activitate ale membrilor depinde de natura cerinţelor speciale ale copilului, de dorinţele lui şi ale familiei lui şi, desigur, de posibilităţile instituţiei de învăţămînt de a satisface cerinţele copilului. Pe parcursul intervenţiei, componenţa echipei poate fi modificată, reieşind din necesităţile şi interesele copilului şi ale familiei.

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

*Familia copilului* reprezintă un partener esenţial al echipei, deoarece cunoaşte copilul cel mai bine şi este în drept să stabilească priorităţi şi obiective în educaţie pe termen lung. Raporturile dintre ceilalţi membri ai

echipei şi părinţii trebuie să se bazeze pe respect reciproc, empatie şi încredere. *EP* urmează să-i ofere familiei posibilitatea de a împărtăşi observaţiile şi sentimentele legate de copil cît mai des cu putinţă. Obiectivele propuse pot fi realizate doar printr-un dialog constant cu familia.

*Echipa pluridisciplinară* va funcţiona optim doar dacă se vor respecta următoarele condiţii:

- claritatea obiectivelor urmărite;
- comunicare eficientă şi efectivă (a comunica, a asculta, a evalua);
- participarea activă a tuturor membrilor;
- negocierea soluţiilor optime (respectarea interesului superior al copilului);
- decizii clare, rapide în favoarea copilului;
- rezolvarea creativă a conflictelor apărute;
- proiectarea detaliată a şedinţelor;
- informarea reciprocă şi circulaţia informaţiei (despre copil şi familie, profesională);
- cultura de grup (ar fi binevenite mese rotunde, astfel ca toţi participanţii să se simtă importanţi).

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

Cerinţe faţă de membrii echipei: să-şi cunoască rolurile şi responsabilităţile; să manifeste conştiinciozitate, punctualitate; să demonstreze o atitudine cooperantă şi deschisă; să fie flexibili şi empatici; să fie experţi în domeniu; să intervină în momente dificile, dar şi în acţiuni în care nu *sînt nominalizaţi.*

Echipa pluridisciplinară se convoacă în componenţă deplină sau parţială, în funcţie de obiectivul şi sarcina şedinţei (întîlnirii, discuţiei etc.).

**Moderatorul echipei**

Rolul moderatorului nu este de *şef de grup,* ci de persoană care sprijină realizarea obiectivelor propuse (cel mai eficient mod de desemnare a acestuia – prin rotaţie). Moderatorul poate fi ales pentru o şedinţă sau pentru o anumită perioadă. Atunci cînd se iau decizii care implică preponderent un specialist concret (de ex., psihologul, la evaluarea iniţială sau CDS), este de dorit ca anume acesta să devină moderator.

**Funcţiile moderatorului**: de reglare între obiectivele propuse dezbaterii şi "agenda secretă" (aşteptările fiecărui participant); de producere (identificarea şi formularea soluţiilor); de facilitare (supervizarea discuţiilor şi emiterea de întrebări care să genereze răspunsuri la problemă).

**Sarcinile moderatorului:**

**1.** *Pregătirea subiectului şi a discuţiei propriu-zise*

Pentru a aduna maximum de informaţii, moderatorul are nevoie de un plan al discuţiilor în care să formuleze întrebările şi să anticipeze răspunsurile.

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

Pregătirea discuţiei: a motiva participanţii pentru dezbaterea problemei; a delimita „zona de acţiune" (pînă unde se poate merge cu discuţia); a stabili obiectivele şi a facilita reflecţia; a formula întrebări cît mai flexibile.

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

**Derularea unei şedinţe a echipei pluridisciplinare**

**Deschiderea şedinţei** prin enunţarea subiectului şi a obiectivelor urmărite: a defini clar obiectivele; a respecta competenţele participanţilor; a gestiona corect timpul; a lua în considerare nevoile individuale ale participanţilor; a motiva participanţii pentru analiză; a prezenta situaţia de rezolvat cît mai atractiv.

**Lansarea discuţiei** reclamă asigurarea unor condiţii care să faciliteze implicarea activă şi responsabilă a participanţilor. Moderatorul trebuie: să intervină cu completări în cadrul analizei în grup; să identifice participanţii cei mai deschişi problemei; să distingă între fapte şi opinii; să utilizeze întrebări directe; să înregistreze atitudinile cele mai frecvente; să fie sensibil la reacţiile participanţilor.

**Progresul discuţiei** depinde de respectarea unor cerinţe care vizează modul şi stilul de conducere a discuţiei şi identificarea soluţiilor. Moderatorul are în vedere: să evidenţieze problema reală; să identifice şi să ţină cont de "agenda secretă" cu care se prezintă fiecare participant; să facă evaluări permanente şi sinteze ale dezbaterilor; să păstreze disciplina grupului; să redefinească subiectul şi să redirecţioneze discuţia; să abordeze problemele şi situaţiile dificile sau neprevăzute.

**Animarea discuţiei** este o altă preocupare a moderatorului. Ea cuprinde următoarele acţiuni: a stimula discuţia şi luarea de atitudini folosind întrebări adecvate; a permite fiecărui participant să-şi expună opinia pe marginea subiectului abordat; a facilita înţelegerea punctelor de vedere ale celorlalţi membri; a asculta; a reformula; a preciza, a detalia; a rezuma; a respecta toate punctele de vedere, toate ideile emise; a nota, pe tablă sau pe o coală de hîrtie, aspectele cele mai importante; a obţine acordul majorităţii pentru ceea ce se notează; a nu ignora nici o întrebare sau obiecţie; a stimula dezbaterile; a calma spiritele; a aplana divergenţele.

**Concluziile şedinţei** sînt, de asemenea, un punct focal pentru moderator, în plan practic presupunînd respectarea următoarelor etape: fixarea obiectivelor de atins; desemnarea responsabilităţilor; alegerea mijloacelor; determinarea termenelor de rezolvare; fixarea datei pentru şedinţa următoare.

**Reguli pentru desfăşurarea discuţiilor în grup**

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

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

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

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

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

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

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

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

- gradul de cunoaștere al copilului și familiei;
- gradul de implicare;
- necesitățile primordiale ale copilului (interesele acestuia, activitățile/disciplinele ce prevalează în PEI);
- calitățile profesionale și personale (implicare activă, cunoașterea particularităților copiilor cu CES, aptitudini de consiliere și participare, de intermediere și coordonare).

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

**Rolurile unui responsabil de caz:**

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

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

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

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

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

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

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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

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

# Adaptări curriculare în clasa incluzivă



Ana **LEAHU**
Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chişinău

Orice clasă incluzivă necesită adaptări curriculare, care vizează atît obiectivele, conţinuturile, cît şi metodele, formele de desfăşurare a procesului de predare-învăţare-evaluare. Profesorul – responsabil de planificarea demersului şi anticiparea performanţelor elevilor, remodelarea demersului în funcţie de rezultatele individuale ale elevilor, antrenarea tuturor elevilor în procesul de învăţare-evaluare – va determina din start trebuinţele, aşteptările şi temerile fiecărui elev. Nici unul dintre ei nu va fi ignorat sau izolat. Copilul cu CES are nevoie de o atenţie sporită (nu exagerată!), care va fi materializată prin diversificarea modalităţilor de implicare în procesul de învăţare-evaluare. În fiecare caz în parte, profesorul va selecta din arsenalul de strategii didactice instrumentele corespunzătoare.

Prezentăm cîteva sugestii de aplicare adaptată a unor metode didactice. De ex., la etapa *evocare*, va fi folosită tehnica *Asocieri libere,* structura şi forma acesteia fiind modificate în funcţie de deficienţele elevului.

***Asocieri libere***

| Categorii de elevi | Organizarea activităţii de învăţare |
|---|---|
| Elevi care nu întîmpină dificultăţi. | Expun asocierile oral şi le scriu pe poster. |
| Elevi cu deficienţe motorii şi motrice (mişcări neîndemînatice), care la scriere au nevoie de un efort şi timp suplimentar. | Expun ideile oral, iar profesorul (un coleg de clasă) le notează. |
| Elevi cu deficienţe de vedere (înţeleg mai greu instrucţiunile verbale). | Li se explică sarcina încă o dată, oferindu-li-se timp pentru gîndire. Expun ideile oral, iar profesorul (un coleg de clasă) le notează. |
| Elevi cu dificultăţi de vorbire, comunicare. | Li se prezintă un model: se scrie o asociere la cuvîntul-cheie, după care elevul va scrie singur cîteva exemple (dacă este în stare, le va citi). |
| Elevi cu retard în dezvoltare. | Li se distribuie cîteva fişe care conţin mai multe cuvinte (în unele cazuri – imagini). Elevii vor alege cuvintele pe care le vor asocia cuvîntului-cheie. |

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

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

***Predarea complementară***

| Categorii de elevi | Organizarea activităţii de învăţare |
|---|---|
| Elevi care nu întîmpină dificultăţi. | Vor asimila informaţia nouă după următorul algoritm: fiecare membru al grupului, pe rînd, îndeplineşte rolul profesorului, realizînd următoarele sarcini: 1. generalizează cele citite; 2. formulează 2-3 întrebări; 3. oferă explicaţii pentru momentele neclare; 4. alege persoana care va citi următorul pasaj. |
| Elevi cu deficienţe motorii şi motrice (mişcări neîndemînatice), care la scriere au nevoie de efort şi timp suplimentar. | Vor realiza sarcina similar elevilor fără deficienţe. Se va ţine cont de comoditatea elevilor în timpul lecturii. Li se va repartiza un volum de informaţie mai mic. |
| Elevi cu deficienţe de vedere (înţeleg mai greu instrucţiunile verbale). | Vor asculta colegii şi, în final, vor redacta rezumatul textului studiat. |
| Elevi cu dificultăţi de vorbire, comunicare. | Vor prezenta informaţia însuşită sub formă de schemă/desen, utilizînd mai multe rechizite (creioane colorate, carioca, riglă etc.). |
| Elevi cu retard în dezvoltare. | Vor repeta ideile generale formulate de colegi. Li se vor adresa întrebări ce solicită doar reproducerea unor informaţii din text. |

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

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

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

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

***Testul docimologic***

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

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

# Tehnici de învățare și relaxare



Svetlana **ȘIȘCANU**

Gimnaziul "Pro Succes", mun. Chișinău

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

În acest context, propun cîteva tehnici de lucru cu imaginea, selectate din vastul complex metodologic și aplicate la orele de limbă franceză în clasele incluzive. Acestea contribuie la dezvoltarea gîndirii critice, la stimularea creativității, la motivarea elevului de a participa activ la propria devenire.

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

**1. *Jurnalul călătoriei***

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

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

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

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

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

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

**Varianta I.**

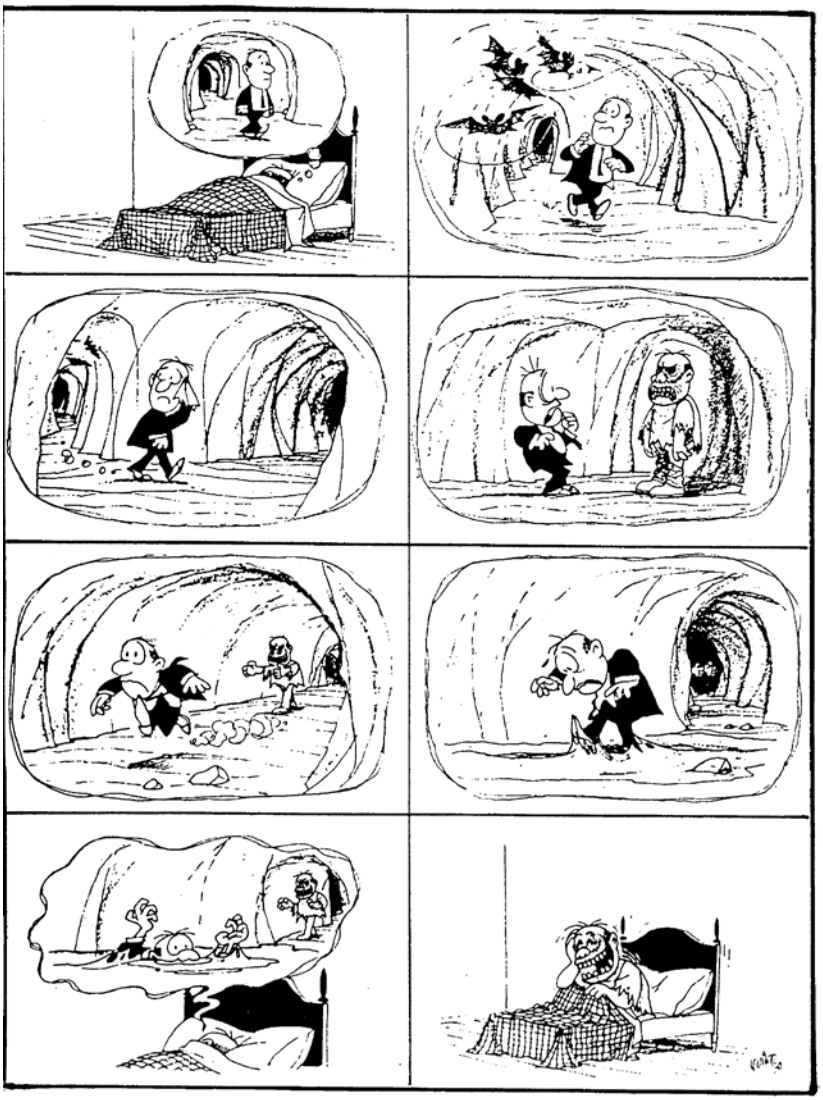
**Etape:** explorarea BD cu ajutorul profesorului, care proiectează succesiv grupuri de imagini; elaborarea unui text colectiv în baza BD şi scrierea lui pe poster sau pe tablă; rescrierea rezumatului în grupuri de 4-5 elevi, cu interdicția de a utiliza o literă din alfabet. Astfel, fiecare grup „moşteneşte"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

Corecția se face cu întreaga clasă, afişînd posterele pe tablă. Obiectivul vizat: utilizarea sinonimiilor şi parafrazarea.

Exemplu:

***Istorie cu „O"***

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



***Istorie fără „O"***

*Un vis drăguț. Peştera e plină de mister şi primejdii. Liliecii atacă, dar nu e greu de debarasat de ei. Cîte surprize tăinuieşte această peşteră! Fuga bună salvează situația. Vai! Numai nu asta! Ce năpastă!*

**Varianta II.** ***Jocul de rol***

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

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

**Varianta III.** ***Istoria bliț***

Profesorul proiectează succesiv imaginile BD. Fără a avea timp de reflecție, odată cu apariția următoarei secvențe, elevii completează gîndul colegului precedent cu un enunț, astfel redactînd un text.

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

**Varianta IV.** ***Scrierea ghidată***

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

***Găseşte persoanele şi obiectele pierdute***

Activitatea se desfăşoară după următorul algoritm:

– divizarea clasei în perechi şi asigurarea acestora cu fotocopii ale imaginilor A şi B;

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

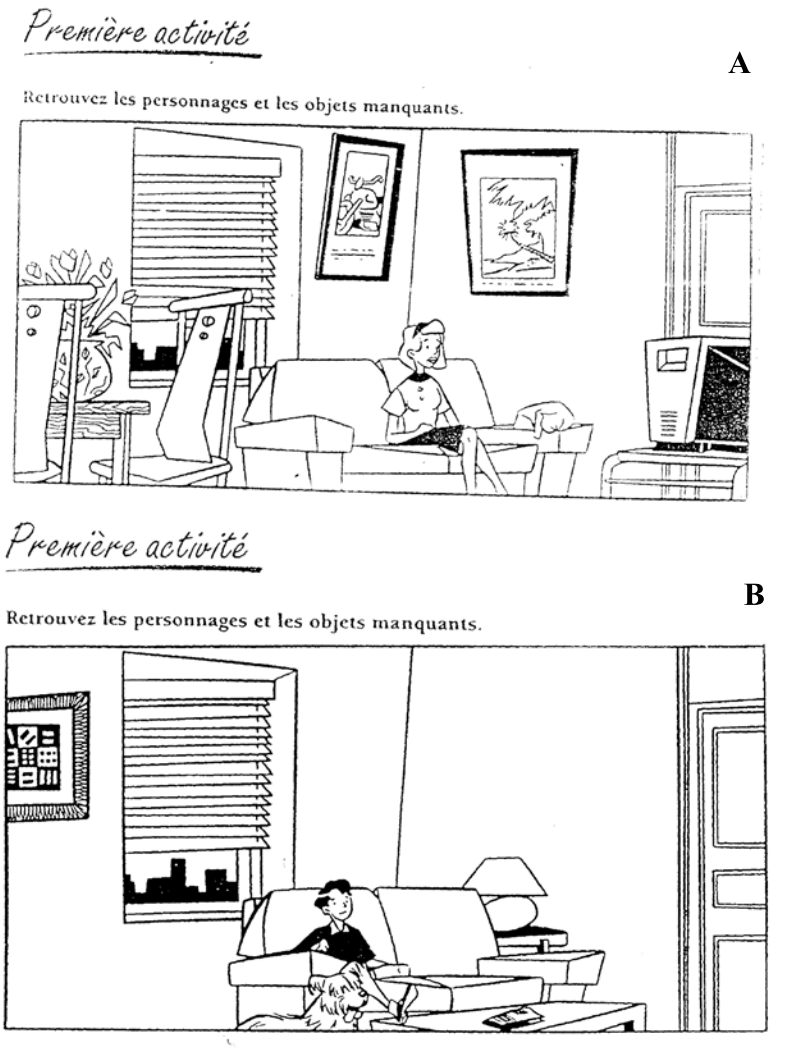
*Notă:* Pentru elevii cu deficiențe motrice care întîmpină dificultăți la scriere, recomandăm cea de-a doua imagine, lucrul cu care vizează realizarea aceloraşi obiective: dezvoltarea abilităților de comunicare, solicitarea informației dorite şi oferirea de repere, fără a crea situații frustrante.

***Imaginea iluzorie***

Lucrul cu imaginea iluzorie are acelaşi obiectiv: dezvoltarea atenției şi exersarea memoriei reproductive.

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

Profesorul pune întrebări pînă elevii descoperă şi alte imagini ascunse în portret: un cap de lup, o căprioară, un vultur, un şoricel, un melc, un peşte, un clovn, un călugăr care se roagă, două profiluri feminine.




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

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



**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

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

# Corelarea în rețea ca premisă a învățării performante



Adrian **GHICOV**

Ministerul Educaţiei şi Tineretului

În perspectiva determinării fenomenului pedagogic al învățării performante, apelul şi semnificaţia pedagogică a lui *a învăţa făcînd, construind* îşi dovedeşte funcţia regulativă în materie de educaţie şi confirmă ideea necesităţii orientării şcolii spre formarea eficientă ca obiectiv major, de acest drept beneficiind toţi sau majoritatea elevilor. În acest sens, urmează să se ia în considerare, în perfectă cunoştinţă de cauză, un şir de acţiuni pedagogice absolut necesare, a căror aplicare îşi demonstrează pertinenţa în activitatea educaţională.

Învăţarea prin corelare este una de impact formativ, indicînd faptul că reţelele de informaţii se construiesc şi acest lucru se face pe etape. Psihologul D. Dorner a demonstrat ce consecinţe grave pot apărea atunci cînd sînt aplicate doar strategii liniare de rezolvare. O gîndire monocauzală este dăunătoare. E nevoie de promovarea unei inteligenţe operative, adică a capacităţii de a alege cînd trebuie de acţionat şi cînd – de cercetat, de gîndit. Trebuie să învăţăm a gîndi în sisteme. Prin sisteme complexe pot fi realizate mult mai multe lucruri [1, p.174].

În zona centrală a corelării se plasează **vizualizarea imaginativă**, termenul *imaginaţie* desemnînd cel puţin 4 întrebuinţări. În primul rînd, evocarea unor lucruri absente, dar existînd altundeva, fără ca această evocare să implice confuzia dintre lucrul absent şi lucrurile prezente *aici* şi *acum*. Acelaşi termen desemnează portretele, tablourile, desenele, diagramele înzestrate cu o existenţă fizică proprie, dar a căror funcţie este „de a ţine locul” lucrurilor pe care le prezintă [2, p. 201].

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

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

Încă prin 1953, Annis Flew identifică 3 sensuri distincte ale imaginaţiei: a avea o imaginaţie mentală; a gîndi (a fabula); a presupune. O astfel de interpretare relevă faptul că imaginaţia este corelată conceptual cu gîndirea creativă, originalitatea, intuiţia. Iar în anul 1979, Anthony Flew defineşte imaginaţia în felul următor: formă de activitate distinctă de procesele cognitive, o ordonare liberă, creatoare a conţinuturilor mentale. Urmînd logica analizelor, Şt. Popenici afirmă că imaginaţia realizează legătura conştientă şi coerentă între aşteptările elevului, orientate spre viitor, şi iniţiativele din prezent; ea facilitează transformarea necunoscutului în cunoscut.

Refuzul imaginarului structural, mai mult sau mai puţin evident exprimat, nu este o direcţie productivă pentru atingerea scopurilor educaţiei. Imaginaţia, ca

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

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

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

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

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

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

deoarece nu există informaţie neutră în raport cu criteriile practicii existenţiale. Viaţa face din orice cunoaştere despre ceva un lucru practic, prin importanţa pe care i-o alocă. Din aceste considerente, calitatea pragmatică a unei informaţii implică valorificarea ei educaţională în contextul sarcinilor, intereselor, intenţiilor elevului**.** În funcţie de motivaţia, aşteptările şi prezenţele sale cognitiv-practice, elevul manifestă o selectivitate mai mare ori mai mică a informaţiei [8, p. 160]. În felul acesta, valoarea pragmatică a informaţiei este indicatorul prin care se măsoară efectul ei asupra elevului şi asupra acţiunilor sale. *Pentru fiecare informaţie există o aşteptare şi un rezultat.* Ţinînd cont de faptul că informaţiile se integrează într-o bază de cunoştinţe şi sînt utilizate în atingerea unor scopuri, constatăm că principala valoare a informaţiei este cea de utilizare în atingerea unor scopuri, iar corelarea, ordinea şi semnificaţia i se subsumează.

Prin urmare, pornind de la ideea că elevul viitorului va fi un explorator – iar pentru aceasta el trebuie învăţat să coreleze liber fenomenele realităţii – este necesar a-l forma să „îndrăznească" structural şi să valorifice noi modalităţi de a vedea lumea.

Actualmente, şcoala trebuie să *reconsidere* locul elevului în procesul cunoaşterii şi să-i atribuie un rol activ în identificarea, formarea şi rezolvarea unor multiple probleme, printre care şi cea a limbajului. Dezvoltarea competenţei de limbaj presupune, în accepţia lui C. Moise: *îmbogăţirea şi nuanţarea limbajului* prin lecturi organizate şi variate; *cultivarea preciziei limbajului* atît sub aspect formal (pronunţarea corectă), cît şi sub aspectul conţinutului (înţelegerea şi utilizarea proprie fiecărui cuvînt); *formarea capacităţii de adaptare a limbajului* la fiecare domeniu al cunoaşterii şi comunicării (matematică, literatură, chimie etc.) şi la interlocutor; *cultivarea atitudinii critice* faţă de propriul limbaj şi faţă de limbajul celorlalţi, ca element motivaţional pentru perfecţionarea propriei capacităţi de comunicare [Apud 9, p. 57].

Vorbind despre comprehensiunea textului, P. Cornea afirmă că operaţia de corelare se situează la nivelul aplicării textului, echivalentă, în bună parte, cu exegeza (interpretarea, comentarea, explicarea textului). Această idee este foarte relevantă pentru educaţia lingvistică a elevilor, deoarece activitatea respectivă se bazează pe acţiuni repetate şi atente, încercînd să se elibereze de orice influenţă conjuncturală de moment; tinde să respecte cu maximă fidelitate particularităţile şi instrucţiunile textului, spre a identifica în mod concludent „ce" spune şi „ce vrea să spună", se desfăşoară sub controlul unui context secundar, adoptat în mod explicit, deci al unor criterii de validitate. Interpretarea nu poate lipsi din studiul corelării. În schimb asimilarea depăşeşte modelul propriu-zis al lecturii, ca activitate separată. Ea aparţine problematicii receptării, întrucît nu accentuează asupra textului (a ceea ce conţine şi operează), ci asupra modului de a-l utiliza [10, p. 125]. De altfel, cercetătorul aminteşte că preţul lecturii rezidă adesea nu atît în cunoştinţele acumulate ori în dezlegarea enigmei, cît în experienţa corelării. Oricît de relevante şi de substanţiale ar fi concluziile trase la capăt, ele contează totuşi mai puţin decît *potenţarea activităţii spirituale* pe care o trăieşte elevul [Ibidem, p. 148].

Practicile educaţionale conturează cîteva posibilităţi de imaginaţie structurală: sub formă de *arbore de derivare, de ţesătură/urzeală în colţuri.* Aceste relaţii pot fi reprezentate prin linii care se intersectează, rezultînd ţesătura posibilă a legăturilor. Respectiva reprezentare se realizează după ce se analizează cîmpul de informaţii, criteriile posibile. În felul acesta, reprezentarea corelării în reţea ca premisă a învăţării performante devine o bază solidă pentru experienţele cognitive şi reflexive ale elevilor, prin oferirea posibilităţilor de construire a propriei cunoaşteri. Materialul este ordonat prin identificarea punctelor lui centrale, prin extragerea esenţialului, prin găsirea de asociaţii. De asemenea, apare prilejul organizării în reţele a ideilor, prin structurarea argumentelor şi antrenarea cogniţiei operative. Această modalitate oferă reperul esenţial în înţelegerea complexităţii fenomenului studiat.

**REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:**


1. Siebert, H., *Pedagogie constructivistă,* Institutul European, Iaşi, 2001.
2. Ricoeur, P., *De la text la acţiune. Eseuri de hermeneutică II,* Ed. Echinox, Cluj, 1999.
3. Durand, G., *Structurile antropologice ale imaginarului,* Ed. Univers, Buc., 1977.
4. Popenici, Şt., *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional,* Ed. Polirom, Iaşi, 2001.
5. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive,* Ed. Polirom, Iaşi, 1999.
6. Munteanu, A., *Incursiuni în creatologie*, Ed. Augusta, Timişoara, 1999.
7. Vlăduţescu, Şt., *Informaţia de la teorie către ştiinţă. Propedeutică la o ştiinţă a informaţiei,* EDP, Buc., 2002.
8. Radu, I., *Inteligenţa ca aptitudine generală*. În *Introducere în psihologia contemporană*, Ed. Sincron, Buc., 1991.
9. Momanu, M., *Introducere în teoria educaţiei*, Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
10. Cornea, P., *Introducere în teoria lecturii*, Ed. Polirom, Iaşi, 1998.


*Recenzenţi:*
dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO
dr. conf. Mihai ŞLEAHTIŢCHI

# Argumente socioculturale pentru o strategie educațională apropiată elevului



Otilia **DANDARA**

Universitatea de Stat din Moldova

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

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

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

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

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

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



Daniela **PASCARU**

Universitatea de Stat din Moldova, doctorandă

elevul îşi descoperă capacităţile, cunoaşte părţile forte ale personalităţii sale. Atingerea succesului într-o activitate sau alta contribuie la formarea imaginii pozitive de sine, ceea ce stimulează elevul să tindă spre autoperfecţionare şi edificarea *eu*-lui.

Pentru a realiza cele relatate mai sus, este important să renunţăm la paradigma sociocentrismului şi la stilul autoritar, să îmbogăţim activitatea didactică cu tehnologii orientate spre o educaţie adaptată la nevoile de formare ale copilului. Încrederea în copil, susţinerea tendinţelor lui de autorealizare şi automanifestare trebuie să substituie cerinţele excesive şi controlul strict al profesorului. Influenţele externe, ca şi potenţialul intern, determină succesul în educaţie.

Pentru a apropia procesul educaţional de copil, printr-o strategie didactică axată pe diferenţiere şi individualizare, vom ţine cont de factorii socioculturali, de mediul de viaţă al celui educat. De asemenea, elevii diferă prin ritmul de învăţare, prin timpul acordat studiilor, prin competenţele deţinute. Aceste deosebiri pot fi explicate prin factori de ordin psihologic (aptitudini, stil de învăţare), dar ele depind şi de factori sociali. Efectul acestora este mediat de anumite variabile ce au o importanţă majoră asupra atitudinii persoanei faţă de procesul de învăţămînt. Factorii sociali influenţează procesul de învăţare indirect, determinînd oportunităţile de învăţare pe care individul le experimentează.

Existenţa trăsăturilor individuale este valabilă pentru om, ca fiinţă prin excelenţă socială, care se formează sub multiple influenţe de acest ordin. Omul are nu numai o natură biologică, ci şi una socială. Aceasta din urmă o influenţează pe cea dintîi, astfel încît comportamentul individului este reglat printr-o motivaţie de provenienţă socială, printr-un sistem social de valori, prin norme socioculturale. Aşadar, condiţiile sociale de existenţă îşi pun amprenta pe trăsăturile de personalitate ale omului.

Ritmul rapid al evoluţiei sociale, progresul ştiinţei şi tehnicii au determinat mutaţii importante ale acţiunii pedagogice, inclusiv în domeniul obiectivelor educaţionale. Astfel, dacă pînă nu de mult valorile umane se apreciau, cu precădere, în funcţie de fondul de cunoştinţe acumulate, societatea de azi îi solicită individului, în primul rînd, capacităţi creatoare, spirit de investigaţie. De aceea, aprecierea eficienţei acţiunii pedagogice se face tot mai mult în funcţie de valoarea ei formativă.

Modelarea indivizilor prin luarea în considerare a diferenţelor existente sub raportul capacităţilor, înclinaţiilor şi aptitudinilor, este indisolubil legată de realizarea scopului fundamental al acţiunii pedagogice specifice societăţii: formarea multidimensională a personalităţii. Favorizată de condiţiile sociale şi realizată prin acţiunea sistematică a educaţiei, aceasta implică dezvoltarea capacităţilor, a aptitudinilor proprii fiecărui individ, constituind garanţia valorificării depline a energiilor umane, a potenţialului fiecărei generaţii. Adaptarea sistemului social de formare a omului la trăsăturile lui de personalitate se exprimă în termenii acţiunii educaţionale prin strategia instruirii diferenţiate.

Enumerăm cîteva teze importante pentru subiectul analizat: 1. rolul hotărîtor al mediului social, al ambianţei culturale, al acţiunii educative organizate, al învăţării asupra dezvoltării intelectuale a individului; 2. gradul în care învăţarea influenţează ritmul dezvoltării, natura şi orientarea acesteia depinde de măsura în care sînt sesizate probabilităţile optime de evoluţie a înclinaţiilor individului; 3. procesele dezvoltării nu coincid cu procesele învăţării; acestea din urmă pot influenţa dezvoltarea, creînd ceea ce Piaget, Vîgotsky ş.a. au denumit „zona proximei dezvoltări".

Din consideraţiile de mai sus pot fi desprinse, cel puţin, două concluzii cu valoare de principiu pentru acţiunea de diferenţiere a instruirii şcolare. În primul rînd, existenţa unor trăsături individuale, rezultate din interferenţa specifică a relaţiilor sociale şi a particularităţilor biopsihice ale fiecărui individ, reclamă o acţiune diferenţiată, a cărei finalitate vizează realizarea personalităţii. În al doilea rînd, trăsăturile definitorii, capacităţile şi aptitudinile, conştiinţa şi comportamentul se conturează în practică sub influenţa solicitărilor mediului ambiant; de aici însemnătatea adecvării acţiunii educative la trăsăturile individuale pentru formarea personalităţii în concordanţă cu cerinţele societăţii.

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

**REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:**


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



# Însuşirea lexicului de uz comun şi a celui de specialitate prin intermediul listelor şi al fişelor de cuvinte

Aliona **IXARI**

Academia de Studii Economice din Moldova

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

Profesorii de limbă engleză sînt preocupaţi de identificarea modalităţilor optime de asimilare de către student a materiei de studiu. Cea mai simplă şi mai răspîndită strategie de însuşire, sistematizare şi repetare a lexicului de uz comun şi a celui de specialitate presupune utilizarea listelor şi a fişelor de cuvinte. Fişele, care conţin cuvîntul sau expresia de însuşit pe faţă şi definiţia, traducerea sau imaginea acestuia – pe verso, sînt considerate mai eficiente datorită modului variat de prezentare a informaţiei.

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

S. Scurfield [5] şi R. Waring [6], care preferă fişele, aduc drept contraargument faptul că listele de cuvinte sînt demodate, plictisitoare şi nu răspund pregătirii şi expectanţelor tuturor studenţilor:

- Învăţarea perechilor de cuvinte constituie primul pas în procesul de însuşire a formei şi a sensului cuvîntului, celelalte aspecte fiind exersate prin lectură, audiere sau scriere. Pentru a deduce corect sensul cuvîntului din context, pentru a deveni independenţi de profesori şi dicţionare, studenţii trebuie să posede 95-98% din vocabular. Cea mai indicată strategie întru atingerea acestui nivel este traducerea, deoarece oferă o mai mare certitudine, pe cînd deducerea denotă, de fapt, doar tentativa de a înţelege conotaţiile cuvîntului.
- Este alogic să se renunţe la această strategie de învăţare din simplul motiv că a fost utilizată sute de ani şi este considerată demodată. Dacă dă rezultate, atunci trebuie privită ca o activitate eficientă.
- Pentru ca învăţarea perechilor de cuvinte să nu devină plictisitoare, se recomandă repetarea celor însuşite eşalonat.

Deşi sînt considerate neinteresante şi nu permit cunoaşterea tuturor semnificaţiilor cuvintelor, listele şi fişele de cuvinte sînt binevenite la etapa iniţială de însuşire a cuvîntului – cea de asociere a formei cu sensul lui. Multiple studii demonstrează că această strategie este cea mai uzuală [1, 2, 3, 4, 5].

Printre avantajele folosirii fişelor şi a listelor de cuvinte în procesul de însuşire a lexicului de uz comun şi a celui de specialitate putem enumera următoarele:

- dacă sînt aplicate sistematic studenţii îşi îmbogăţesc vocabularul rapid;
- studenţii observă progresul înregistrat, pot completa cuvintele din fişă sau listă cu sensuri noi, pot nota contextele de utilizare a cuvîntului;
- aceste instrumente pot fi folosite în numeroase activităţi de comunicare şi de către studenţi cu diferit nivel de posedare a limbii;
- utilizarea corectă a fişelor determină însuşirea rapidă şi de lungă durată a vocabularului;
- studentul este cel care decide în ce mod va memoriza cuvîntul mai bine;
- cuvintele pot fi definite prin imagini, traduceri etc.;
- învăţarea cu succes duce la o motivare înaltă a studenţilor.

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

- listele şi fişele de cuvinte nu constituie principala şi unica sursă de însuşire a lexicului de uz comun şi a celui de specialitate;
- la selectarea cuvintelor se vor lua în consideraţie factori ca: utilitate, necesităţi lingvistice, sarcini de învăţare;
- odată învăţate, cuvintele trebuie repetate sistematic;
- includerea cuvintelor în liste depinde de contextul din care au fost extrase – acesta nu trebuie să se limiteze la o propoziţie sau frază;
- unele liste elaborate de autori de manuale nu prezintă

interes pentru studenți; pentru a le satisface necesitățile, aceştia vor fi încurajați să alcătuiască propriile liste, diversificînd sursele folosite (programe radio şi TV, calculatorul etc.);
- cuvintele noi se memorizează mai bine dacă se repetă cu voce decît dacă sînt repetate în gînd;
- studenții trebuie să însuşească cuvintele noi imediat ce le-au întîlnit pentru prima dată şi să le repete sistematic: inițial – la intervale de timp mai mici, ulterior – la 1, 3, 8 săptămîni.

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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**


1. Ruth, G.; Stuart, R., *Working with Words. A Guide to Teaching and Learning Vocabular,* Cambridge, Cambridge University Press, 1995.
2. Nation, I.P., *Teaching and Learning Vocabulary*, Boston, Heinle & Heinle, 1990.
3. Ooi, D.; Lee Kim-Seoh, J., *Vocabulary Teaching: Looking Behind the Word//Forum*, Vol. 50/1, Oxford University Press, 1996.
4. Zhihong, Y., *Learning Words//Forum*, nr. 3, 2000.
5. Scurfield, S., *Give Vocabulary Learning a Chance*, http://www.tesol-spain.org/newsletter/scurfield.html
6. Waring, R., *In Defense of Learning Words in Word Pairs-But Only When Doing it in the "Right" Way*, http://www1.harenet.ne.jp/~waring/vocab/principles/systematic_learning.htm




Olimpiada
**ARBUZ-SPATARI**
UPS "I. Creangă", doctorandă

# Dezvoltarea personalității creative în artele plastice

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

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

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

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

Din punctul de vedere al *potențialului creativ,* atestăm: *creativitate expresivă*; *creativitate productivă*; *creativitate inventivă* (capacitatea de a realiza legături noi între elementele existente); *creativitate inovativă,* care este caracteristică unui număr restrîns de persoane talentate şi implică identificarea unor soluții noi, originale, de importanță teoretică sau practică; *creativitate emergentă,* proprie geniilor, care pot duce la revoluționarea unor domenii ale ştiinței sau artei.

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

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

Creaţia, în general, presupune anumite *trăsături motivaţionale* şi de caracter: *atitudine activă* în faţa dificultăţilor, *sensibilitate sporită* pentru un anumit domeniu sau pentru un cerc mai larg de fenomene, *curiozitate*, *atitudine pozitivă* faţă de un risc rezonabil etc. [2, p. 11].

Pentru a determina *nivelul creativităţii studenţilor* ce urmează cursul de artă textilă, am identificat capacităţile (aptitudinile) specifice necesare:

– *capacitatea de elaborare* – este apreciată în funcţie de următorii parametri: studierea şi selectarea informaţiei, organizarea demersului creativ, trierea elementelor limbajului plastic, studierea şi alegerea ornamentelor, conceperea formelor plastice, conceperea unor compoziţii originale;
– *sensibilitatea la probleme* – se estimează ţinînd cont de: abilitatea de a descoperi noul, identificarea problemei, acumularea materialului vizual (sinteza informaţiilor), soluţionarea problemei;
– *originalitatea* – se evaluează după următoarele criterii: compoziţie, elaborarea formelor plastice, aplicarea elementelor limbajului plastic, cromatică/ acromatică, tehnologia prelucrării materialelor textile, expresivitate plastică, expresivitate tehnologică.

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

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

*Tabelul 1.* Criterii de apreciere a nivelului creativ la studenţi

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

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

În concluzie, menţionăm că dezvoltarea creativităţii la studenţii de la arte plastice va decurge mai eficient dacă se va ţine cont de următorii factori:

- *Aptitudinile şi atitudinile specifice artelor plastice; gîndirea creatoare*. Personalităţile creative ajung mai repede la idei şi soluţii noi pentru domeniul lor de activitate, pentru ştiinţa şi cultura naţională sau mondială.
- *Formarea personalităţii creatoare,* care descoperă noi relaţii între obiecte şi fenomene, noi metode, procedee de investigaţie sau de producţie, realizînd forme artistice inedite etc.
- *Gîndirea creatoare*, în sens individual-psihologic, datorită căreia persoana „descoperă” în mod independent lucruri deja cunoscute pentru artă (creatoare este şi gîndirea unui student care rezolvă o problemă de creaţie pe cale diferită, eventual mai „elegantă” decît cea oferită de manual sau prezentată de profesor).

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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**


1. Bontaş, I., *Pedagogie,* Ed. All Educațional, Buc., 1996.
2. *Creativitate, modele, programare (studii de psihologie a gîndirii),* Ed. Ştiințifică, Buc., 1967.
3. *Cunoaşterea şi creația artistică cu referiri speciale la artele plastice,* Ed. Cybela, 2000.
4. Dulgheru, V.; Cantemir, L.; Carcea, M., *Manual de creativitat*e, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2000.
5. Nagîț, Gh., *Tehnici şi metode pentru stimularea creativității*, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2001.
6. Roşca, Al., *Creativitatea generală şi specifică*, Ed. Academiei Române, Buc., 1981.
7. Roco, M., *Creativitate şi inteligență emoțională*, Ed. Polirom, Iaşi, 2004.
8. *Ştiința şi filozofia creației*, EDP, Buc., 1995.


*Recenzenți:*
dr., conf. univ. A. SIMAC
dr., conf. univ. D. BOTNARI

# Iosif I. Gabrea. Viața şi opera pedagogică

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

Marele pedagog român s-a născut la 28 august 1893 în localitatea Văleni, pe atunci în jud. Muscel, astăzi în jud. Dîmbovița. Îşi face studiile primare în satul natal şi le continuă la Gimnaziul *Dinicu Golescu* din Cîmpulung, fiind un elev silitor, conştiincios. În 1923, obține licența în filozofie la Facultatea de Filozofie şi Litere a Universității din Bucureşti, cu „magna cum laudae". După susținerea examenului de capacitate ajunge profesor titular în învățămîntul secundar. În 1925, obține şi licența în drept ca absolvent al Facultății de Drept din cadrul aceleiaşi universități. În 1925, traduce împreună cu I.C.Petrescu cartea marelui pedagog german J.F.W.Herbart, intitulată *Prelegeri pedagogice,* şi publică studiul *Die pedagogische Bewegung in Rumanien* în *Internationale Jahresbericht fur Erziehungswissenschaft fur 1924-1925*. În 1926, Iosif I.Gabrea îndeplineşte funcția de bibliotecar la Biblioteca Pedagogică a Casei Şcoalelor din Bucureşti. O muncă benefică pentru opera sa care îi permite să fie mereu în mijlocul cărților – marea pasiune a vieții sale – şi să publice mai multe ediții ale *Buletinului Bibliotecii Pedagogice* (1924-1929). În acelaşi an, contribuie la înființarea Institutului Pedagogic din Bucureşti, numele său fiind asociat cu cel al profesorului şi mentorului său G.G.Antonescu şi cu cel al unui apropiat colaborator I.C.Petrescu, alături de care, în 1927, va deveni asistent univ. al profesorului G.G.Antonescu la Catedra de Pedagogie a Facultății de Filozofie şi Litere a Universității din Bucureşti. În perioada 1927-1928, predă, în paralel, psihologia şi pedagogia militară la Şcoala Militară de Infanterie din București. În 1927, Iosif I.Gabrea debutează strălucit în literatura pedagogică a timpului printr-o carte consistentă, intitulată *Şcoala creiatoare (Individualitate. Personalitate),* cu o prefață semnată de G. G. Antonescu. Aprecierile sînt unanime, atît în țară (G.G.Antonescu, S.Mehedinți, C. Rădulescu-Motru), cît şi în străinătate (A. Feriere, directorul Biroului Internațional al Şcolilor Noi, vorbeşte chiar despre „o capodoperă în sensul plin al termenului"). În 1928, susține doctoratul în filozofie şi litere la Universitatea din Bucureşti, cu titlul „magna cum laude". Pe parcursul anilor 1929 şi 1930 urmează studii de documentare în Germania, la universitățile din Berlin şi Munchen. În 1929, scrie o lucrare de pedagogie comparată dedicată învățămîntului din URSS şi alta în care analizează „psihologia a două tipuri de copii, de la sat şi de oraş", însoțită de o *fişă pedagogică*. La 1 ianuarie 1930, obține titlul de docent în pedagogie la Universitatea din Bucureşti. Între 1930-1940, contribuie la redactarea *Revistei Generale a Învățămîntului* – publicație care se va dovedi foarte importantă în epocă şi în istoria presei pedagogice. Numit, în 1932, conferențiar de pedagogie la Facultatea de Filozofie şi Litere, publică mai multe studii teoretice care se îmbină cu cele legate de deciziile de politică a educației, cu valorificarea *metodei statistice* (*Statistica şi politica şcolară*, 1932; *Şcoala românească*, 1933), a *metodei comparate* (*Organizarea învățămîntului în 28 de țări*, 1933, lucrare scrisă în colaborare cu G.G.Antonescu), a *metodei experimentale*. În 1935, organizează Laboratorul de pedagogie la Facultatea de Ştiințe din Bucureşti, iar în 1936, în colaborare cu mai mulți profesori, editează o serie completă de manuale pentru învățămîntul primar (2 abecedare, 3 de citire, 4 de aritmetică, 2 de gramatică, 2 de geografie).

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

duce spre ideea proiectării unei *pedagogii naţionale* susţinută în studiul *Un centru naţional de documentare pedagogică. Spre o pedagogie românească,* publicat în 1937.

Prestigioasa activitate academică şi socială a lui Gabrea este susţinută prin numeroase argumente: conferenţiar de pedagogie şi de istorie a pedagogiei (1938); membru titular al Academiei de Ştiinţe din România (1939); membru al Institutului de Ştiinţe Sociale al României (1940); Secretar General la Ministerul Culturii Naţionale (1941); organizator al revistei *Şcoala Românească* (1941); director al Seminarului Pedagogic Universitar *Titu Maiorescu* din Bucureşti (1941-1942); director al Seminarului Pedagogic Universitar *Carmen Sylva* din Bucureşti (1942); cercetător ştiinţific principal la Institutul de Ştiinţe Pedagogice din Bucureşti (1958); profesor universitar la Institutul Pedagogic din Piteşti şi la Universitatea din Bucureşti (1960). În 1968, valoarea sa este recunoscută integral prin decernarea Ordinului Muncii, clasa a II-a „pentru activitate îndelungată şi merite deosebite, precum şi pentru contribuţia adusă la dezvoltarea învăţământului superior".

Iosif I.Gabrea se stinge din viaţă la 11 august 1976 la Bucureşti.

Întreaga biografie spirituală a lui Iosif I.Gabrea este o mărturie pentru aspiraţia sa constantă spre o şcoală creativă pe care o va iniţia odată cu prima carte *Şcoala creiatoare (Individualitate. Personalitate*).

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

Criteriul istoric ne ajută să consemnăm un număr impresionant de scrieri: 10 cărţi; 34 de studii; 135 de articole şi recenzii publicate în presa de specialitate; 13 manuale pentru învăţământul primar (scrise în colaborare); 6 cursuri universitare; 3 traduceri din literatura pedagogică germană (una în colaborare cu I.C.Petrescu); 32 de contribuţii speciale în didactica aplicată (seminarii de pedagogie teoretică, lucrări de laborator) – toate înnobilate de dorinţa de afirmare a unui spirit inovator de susţinere a idealului *personalităţii creatoare* în *şcoala creatoare.* Este o orientare înscrisă cu majuscule odată cu cartea de debut *Şcoala creiatoare (Individualitate. Personalitate*). Celelalte cărţi abordează problema individualizării învăţământului, ca premisă teoretică şi soluţie normativă, cu valoare practică de necontestat pentru realizarea saltului de la *individualitatea* elevului la *personalitatea creatoare* (în calitate de ideal al sistemului de învăţământ dezvoltat în jurul „şcolii creatoare"). Toată opera lui Gabrea susţine cu hotărîre şi talent, cu consecvenţă ştiinţifică şi forţă etică acest ideal nobil al personalităţii creatoare care poate fi împlinit doar în „şcoala creatoare". Argumentele aduse au o arie de susţinere pedagogică extinsă, bazată pe o tehnologie care face apel la metode de cercetare noi (metoda statistică, metoda comparată, studii de politică a educaţiei), subordonate însă procesului de elaborare şi afirmare a unui model al pedagogiei româneşti. Dintre studiile care au dat fermentul unor viitoare cărţi amintim *Psihologia a două tipuri de copii. Copilul de sat şi copilul de oraş* (1930); *Statistica şi politica şcolară* (1932), iar *Un centru naţional de documentare pedagogică. Spre o pedagogie românească* îl plasează pe Gabrea într-o direcţie aparte de evoluţie a pedagogiei româneşti interbelice, „apropiată de pedagogia sociologică", dar marcată prin „semnificaţia unor încercări de constituire a unei „*pedagogii româneşti*" (...), alături de S. Mehedinţi şi O. Ghibu (I. Gh.Stanciu, *Şcoala şi doctrinele pedagogice în sec. XX*, 2006, p. 156).

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

***1. Fundamentele pedagogiei. Teoria educaţiei***: *Pedagogia ca ştiinţă şi obiect de învăţământ,* 1939; *Problema legii în pedagogie. Legea interacţiunii optime a factorilor de formarea omului,* 1958; *Metode de cercetare în pedagogie în sec. XIX - înc. sec. XX*, 1963; *Din problemele pedagogiei româneşti*, 1937; *Şcoala creiatoare (Individualitate. Personalitate*), 1927 etc.

***2. Didactica generală. Didactica aplicată***: *Liceul. Structura şi programul lui*, 1933; *Modificarea programei învăţământului primar*, 1934; *Programul şcoalei complementare*, 1935; *Realizări în spiritul metodelor noi în educaţie şi învăţământ,* 1932 etc.

***3. Istoria pedagogiei***: *Mişcarea pedagogică din România între anii 1920-1940,* 1940; *Peter Petersen şi Comunitatea şcolară ca formă de educaţie nouă,* 1940; *Semnificaţia operei lui Pestalozzi în culturalizarea maselor*, 1927; *Simpozionul Diesterweg,* 1966; *I.C.Petrescu, Şcoala activă, Casa Şcoalelor, 1926*; *C. Rădulescu-Motru, Personalismul energetic, 1927; G.G.Antonescu, Educaţie şi cultură, 1928* etc.

***4. Pedagogia comparată***: *Organizarea învăţământului în România, Albania, Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Cehoslovacia, Danemarca, Elveţia, Finlanda, Franţa, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Iugoslavia, Japonia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portugalia, Rusia Sovietică, Scoţia, Turcia, Ungaria,* 1933; *Organizarea învăţământului public în Vietnam,* 1959; *Material informativ privind cîteva probleme fundamentale de perfecţionare profesională în ţările socialiste*, 1961; *Anul 1961 – anul educaţiei în Cuba*, 1962 etc.

***5. Pedagogia socială***: *Educaţia familială în România*, 1930; *Menirea şi organizarea Universităţilor Populare,* 1934; *Orientarea profesională*, 1929; *Barometrul cultivării maselor: pregătirea învăţătorilor*, 1929 etc.

***6. Psihologia pedagogică***: *Individualizarea învăţământului*, 1928; *Individualizarea învăţământului* şi *Un model de fişă pedagogică*, 1930; *Programul cursului de pedagogie psihologică ţinut în anul şcolar 1938-1939*, 1938.

***7. Politica educaţiei***: *Şcoala românească. Structura şi politica ei. 1921-1932,* 1933; *Statistica şi politica şcolară,* 1932; *Un centru naţional de documentare pedagogică spre o pedagogie românească,* 1936; *Revizuirea legislaţiei şcolare,* 1941; *Logica detaşărilor în învăţământul superior. Opinii privind dezvoltarea învăţământului superior,* 1967.

***Concluzii.*** Viaţa lui Iosif I.Gabrea este un exemplu grăitor despre ceea ce poate să însemne destinul unui „copil de ţară", perseverent în dragostea sa pentru şcoală şi învăţătură. Drumul anevoios spre condiţia de profesor universitar, doctor docent este rezultatul muncii depuse pentru îndeplinirea vocaţiei de educator, cu sentimentul răspunderii faţă de propriul destin, dar şi faţă de comunitatea reprezentată.

Opera lui Iosif I.Gabrea, în opinia noastră încă insuficient cunoscută şi valorificată, acoperă o problematică de mare actualitate dacă ar fi să ne referim numai la importanţa *principiului individualizării învăţământului* în vederea realizării unei *personalităţi* şi a unei *şcoli creatoare* – ideal al educaţiei care poate fi atins prin îmbinarea cerinţelor *pedagogiei psihologice* cu cele ale *pedagogiei sociale*.

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

În acest efort excepţional, cu totul remarcabil şi lăudabil prin consecvenţă ştiinţifică şi energie morală, *teoria educaţiei* şi a *învăţământului* elaborată de I.I.Gabrea rămîne de actualitate, cuprinzînd idei inovatoare de necontestat (vezi Ion Gh.Stanciu, *Iosif Gabrea Octogenar* în *Revista de pedagogie* nr.9/1973, p.211-216).

Daniela OPRI VLĂDUCĂ,
şc. Văleni, jud. Dîmboviţa, România

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

# Textul metaliterar – căi de abordare



Maria **BOLDIŞOR**
Liceul Teoretic "A. Russo", or. Orhei

*„Niciodată lumina din noi nu o vom risipi în tăceri."*
(Alexa Gavril Bîle)

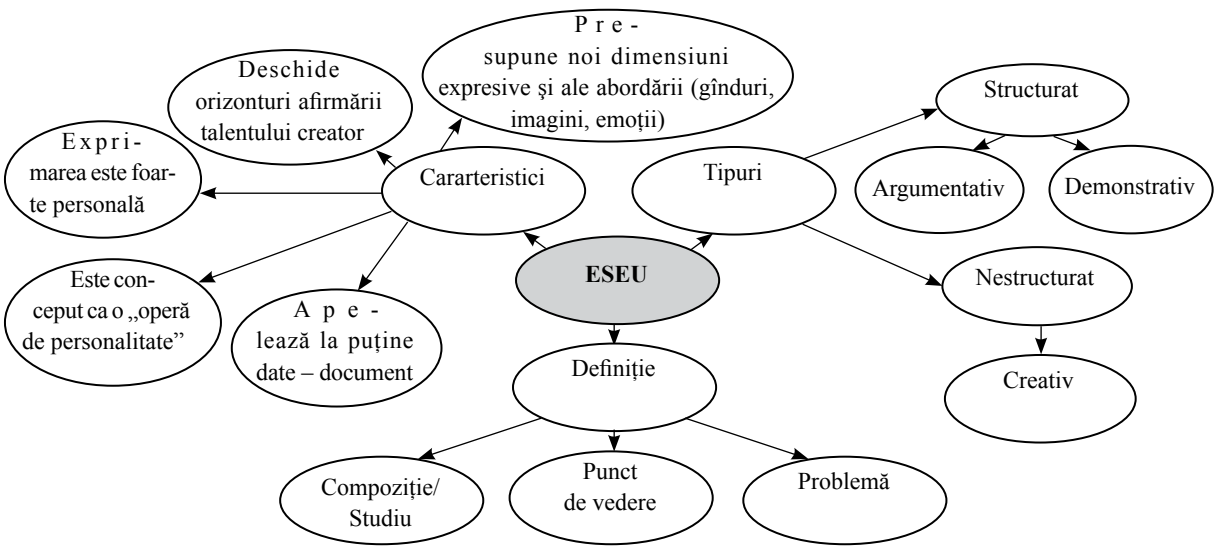
Ca orice artă, literatura presupune iniţiere. Frumuseţea ei nu poate fi gustată fără pregătire. Din această nevoie s-au născut ştiinţele literaturii: critica literară, stilistica, teoria literaturii – discipline care pun în lumină valoarea operei literare, deosebind arta de nonartă. Cu cît cititorul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

În cl. a XII-a, curriculumul propune o iniţiere în critica literară, elevul urmînd să poată utiliza articole şi studii de istorie şi critică literară. Modulul *Opera şi ştiinţa filologică* se constituie din texte ce conţin judecăţi ale unor mari critici şi istorici literari, pentru a jalona mai bine dezbaterile elevilor pe marginea lucrărilor citite.

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

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

În cadrul *evocării*, solicit elevilor actualizarea cunoştinţelor despre eseu: definiţie, caracteristici esenţiale, tipuri de eseu. Informaţia se poate organiza într-un *Clustering*.



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

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

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

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

**I. Rezumă:**

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

**II. Întreabă:**

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

**III. Clarifică:**

- Valoarea tranzitivă crește atunci cînd o manifestare lingvistică tinde să atingă un cerc omenesc mai larg; în acest caz scade valoarea ei reflexivă; exemplele cele mai concludente sînt ecuațiile matematice și legile științifice care se pot transmite, ca fapte lingvistice, oricărei inteligențe omenești, dar nu comunică nimic despre cel ce emite.
- În schimb, în creațiile poetice, tranzitivitatea este mărginită, iar reflexivitatea infinită. În versul lui Eminescu *„Apele plîng clar izvorînd din fîntîne”,* nu informația despre cum izvorăsc apele interesează, ci „înțelesul emotiv și muzical al lucrurilor, precipitat în intimitatea subiectivă a poetului”.

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

**IV. Generalizează:**

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

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

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

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

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

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

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

# O şcoală pentru toţi, o şcoală pentru fiecare



Lia **SCLIFOS**
Universitatea de Stat din Moldova

Amploarea schimbărilor ce au loc în lume şi în R.Moldova constituie o provocare pentru învăţământ, impulsionînd reforme menite să producă remanieri la nivel de politică educaţională, dar şi la nivel de sistem, de proces. Acţiunile întreprinse în ultimul deceniu în vederea racordării învăţământului la imperativele societăţii au creat premise pentru modernizarea continuă a şcolii.

Managementul şcolii contemporane trebuie să fie unul participativ, membrii comunităţii şcolare (cadre didactice, elevi, părinţi, personal administrativ) fiind consultaţi în legătură cu direcţia de dezvoltare şi politicile acesteia, implicaţi în luarea deciziilor referitoare la schimbările majore în activitatea instituţiei. O asemenea şcoală, deschisă pentru fiecare, îşi propune să ofere prin învăţare condiţii autentice pentru viaţă într-o societate democratică.

*O şcoală pentru fiecare este o şcoală democratică,* în care relaţiile dintre membri se bazează pe încredere şi respect reciproc. Într-o astfel de şcoală copiii au posibilitatea să-şi exprime opiniile, să se implice activ şi creativ în probleme care îi privesc direct sau indirect: prin consiliul elevilor, prin promovarea practicilor care să contribuie la crearea unei culturi democratice în instituţie, prin dezvoltarea sentimentului de apartenenţă la o comunitate şcolară prietenoasă.

Educaţia pentru adaptare la schimbare, pentru promovarea valorilor unei societăţi deschise, pentru egalizarea şanselor este axată pe dezvoltarea competenţelor. În acest context, pentru a face faţă noilor roluri şi responsabilităţi, şcoala urmează să îşi modernizeze structurile, mecanismele şi serviciile.

O problemă şi o dilemă a sec. XXI este violenţa, care afectează atît personalitatea elevilor, cît şi şcoala. Cum poate fi prietenoasă o şcoală, dacă în spaţiul ei se aplică metode autoritare? Cum pot învăţa copiii în colaborare, dacă acasă sînt supuşi violenţei şi au drept model comportamente deviante? Pentru a minimaliza efectele violenţei, se impune o abordare directă a fenomenului care, uneori, nu este perceput în faza iniţială. Pentru aceasta elevii şi părinţii pot fi antrenaţi în activităţi de percepere a tipurilor de violenţă.

La etapa de *evocare* vor fi propuse sarcini care să exteriorizeze cunoştinţele cu referinţă la violenţa în familie, tipologia acesteia, creîndu-se condiţii prealabile iniţierii discuţiei. Participanţii vor descrie un caz, pe care l-au trăit personal sau îl cunosc de la cineva, în baza căruia se identifică tipul violenţei şi se notează în *Tabelul presupunerilor:*

| **Tipuri de violenţă** | **Caracteristici identificate în cazurile prezentate** | **Caracteristici identificate în sursa teoretică studiată** |
|---|---|---|
| | | |
| | | |
| | | |

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

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

Aceşti 5 paşi reprezintă tehnica *Predare complementară.* Respectiva modalitate de lucru facilitează lectura şi presupune focalizarea atenţiei asupra caracteristicilor violenţei, prelucrarea informaţiei noi prin menţinerea implicării, a motivaţiei pentru cercetarea subiectului.

*„Se cunosc mai multe tipuri de violenţă:*

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

*cu diverse obiecte; izbirea de pereți; folosirea armelor. Între 20-65% din copiii de vîrstă preşcolară sînt intimidați fizic sau verbal. Pedeapsa fizică (bătaia cu mîna, cu bățul) este o practică curentă în şcoli, în multe țări determinînd, în mare măsură, abandonul şcolar.*

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

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

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

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

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

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

Sarcinile de la etapa *reflecție* vor facilita exprimarea opiniilor, formularea atitudinilor față de subiectul discutat, realizarea unui schimb de idei. Pentru a atinge obiectivele preconizate, profesorul va adresa cîteva întrebări şi va nota ideile enunțate la tablă: *Cine poate fi afectat de violența domestică? Asupra cui poate fi îndreptată violența? Ce impact poate avea violența în familie? Cum poate fi minimalizată violența?* În baza lor, elevii, împărțiți în grupuri de 3-4, vor formula concluzii şi sugestii privind eradicarea violenței.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

**„v"**– informații cunoscute;

**„+"** – informații noi;

**„–"** – informații contradictorii;

**„?"** – informații care necesită documentare. La finele lecturii, se va recurge la o discuție frontală, analizîndu-se informația în baza semnelor utilizate. Aplicarea tehnicii *SINELG* permite eficientizarea lecturii și gîndirii, minimalizînd riscul influenței stereotipurilor.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Activităţile derulate cu participarea elevilor, părinţilor şi profesorilor contribuie la dezvoltarea durabilă a şcolii, dar şi a comunităţii. Printr-un asemenea demers, şcoala îşi face vizibilă prezenţa în tot ceea ce înseamnă dezvoltare socială, culturală, economică şi politică a comunităţilor, fiind o *şcoală pentru toţi, o şcoală pentru fiecare,* un model de democraţie şi respectare a drepturilor omului.

Tinerii din R. Moldova se implică din ce în ce mai activ în viaţa şcolii, comunităţii, ţării, fiind susţinuţi în acest sens şi la nivel european. Ca urmare a iniţiativei Consiliului Europei, tineri din întreaga Europă au elaborat *Carta Europeană pentru o Şcoală Democratică fără Violenţă*, punînd la bază valorile şi principiile stabilite în *Convenţia europeană a drepturilor omului şi libertăţilor fundamentale*:

1. Toţi reprezentanţii unei comunităţi şcolare au dreptul la o şcoală sigură şi fără violenţă. Toţi au responsabilitatea de a contribui la crearea unui mediu favorabil studiului şi dezvoltării personale.
2. Toţi, fără nici o diferenţă, au dreptul la respect, la tratament, la libertatea de exprimare.
3. Comunitatea şcolară trebuie să se asigure că toţi sînt conştienţi de drepturile şi îndatoririle lor.
4. Şcoala democratică are un organism de decizie compus din reprezentanţi ai elevilor, profesorilor, părinţilor. Toţi membrii acestui organism au drept de vot.
5. Într-o şcoală democratică conflictele sînt rezolvate în manieră constructivă, în parteneriat cu membrii comunităţii şcolare. Corpul didactic şi elevii sînt pregătiţi să prevină şi să aplaneze conflictele prin consiliere şi mediere.
6. Fiecare caz de violenţă este cercetat şi tratat cu promptitudine, indiferent dacă este implicat un elev sau orice alt membru al comunităţii şcolare.
7. Şcoala este parte a comunităţii locale. Cooperarea şi schimbul de informaţii cu partenerii locali sînt esenţiale în prevenirea şi rezolvarea problemelor.



Revenind la realităţile din R. Moldova, ţinem să menţionăm că experienţele de promovare a drepturilor copiilor prin diferite programe confirmă faptul că politica educaţională dezvoltă un curriculum la decizia şcolii în conformitate cu interesele şi nevoile copiilor. Respectivul curriculum este necesar pentru dezvoltarea abilităţilor de bun locuitor al comunităţii într-o lume în schimbare. Opţiunea elevului pentru un curriculum la decizia şcolii este rezultatul unui proces de consultare şi negociere cu toţi actorii educaţionali. Curricula abordează problematica violenţei, drepturilor copiilor, parteneriatului comunitar, însă practicile de calitate nu sînt valorificate la nivel raional, naţional. Merită să fie diseminate experienţele de elaborare şi implementare a cursurilor opţionale pentru ciclurile primar, gimnazial, liceal:

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

În acest sens, un rol aparte le revine noilor educaţii: *educaţie pentru cetăţenie democratică;educaţie pentru pace;educaţie pentru timpul liber;educaţie pentru mediu* etc.

Destul de generos în tematici şi activităţi privind educaţia pentru valori, formarea de abilităţi specifice şi valorizarea atitudinilor este programul activităţilor extracurriculare. Prin urmare, pentru a explora oportunităţile oferite, şcoala trebuie să implice în acest proces comunitatea locală. Identificarea noilor parteneri va contribui la crearea unei comunităţi de învăţare dinamice, deschizînd noi perspective pentru membrii ei şi devenind *o şcoală pentru toţi, o şcoală pentru fiecare.*

# Creativitatea – o reală provocare la lecțiile de biologie



Odetta **ȚÎGANAŞ**

Universitatea de Stat de Educație fizică și Sport

*„Creativitatea l-a însoțit pe Dumnezeu la crearea omului şi l-a înzestrat şi pe acesta cu asemenea aptitudini."*

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

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

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

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

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

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

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

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

Factorii ce stimulează creativitatea în mediul de învățămînt sînt:



Tatiana **PLATON**

Liceul "Prometeu", mun. Chişinău

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

Uneori nici nu ne imaginăm cîtă iniţiativă pot manifesta elevii în procesul creaţiei, cît de originale pot fi lucrările lor! În final, ei obţin o experienţă de viaţă care le facilitează încadrarea în societate.



**REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:**


1. Clegg, B., *Creativitatea. Curs rapid*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
2. Dulgheru, V.; Cantemir, L.; Carcea, M., *Manual de creativitate*, Ed. Tehnica-Info, Ch., 2000.
3. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă*, Ed. Uniunii Scriitorilor, Ch., 1996.
4. Patraşcu, D. et al., *Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice*, Ed. Ştiinţa, Ch., 2003.
5. Roco, M., *Creativitatea şi inteligenţa emoţională*, Ed. Polirom, Iaşi, 2004.


# Şcoala Waldorf: predare centrată pe cunoaşterea fiinţei copilului



Olga **MUNTEANU**

Şcoala Waldorf. mun. Chişinău

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

(Rudolf Steiner)

Pedagogia Waldorf, concepută de Rudolf Steiner pe baza antropologiei spirituale, are un punct de pornire atotcuprinzător, în al cărui centru se află sprijinirea dezvoltării copilului. Ea deschide calea unei înţelegeri diferenţiate pentru paşii evolutivi ai acestuia – fundamentare reflectată atît în conţinuturile treptelor şcolare, cît şi în maniera de predare, dezvoltînd programe centrate pe respectul faţă de ceea ce este copilul.

Obiectivul fundamental al pedagogiei Waldorf este întărirea, cultivarea, armonizarea celor 3 componente ale fiinţei umane: *voinţa, simţirea şi gîndirea*, la nivelul fiecărei categorii de vîrstă, şi încurajarea dezvoltării sănătoase a capacităţilor fizice, sufleteşti şi spirituale.

Atunci cînd preluăm misiunea educării şi instruirii copilului, trebuie „să putem citi” fiinţa omenească. Or, particularităţile fiziologice individuale, ca şi cele sufleteşti şi spirituale, sînt „litere” ce aşteaptă să fie aduse într-o corelaţie potrivită. Şi dacă reuşim să descifrăm natura umană, vom putea cultiva competenţele şi responsabilităţile necesare. *„Dacă educaţia ar ţine cont de la început de dezvoltarea corpului, a sufletului şi a spiritului copilului, pe Pămînt nu ar exista decît persoane fericite, înţelepte şi competente*.” (B.C. Lievigoed)

A educa un copil înseamnă a ne educa pe noi înşine. Avem dreptul să stăm în faţa copilului ca învăţător numai dacă conştientizăm faptul că sîntem pătrunşi de: *entuziasm* pentru miracolul uman; *respect* pentru copil; *responsabilitatea* de a-l ocroti de orice influenţe negative, de a-i oferi ceea ce are nevoie *aici şi acum; convingerea* că la baza oricărei acţiuni cu şi pentru copil trebuie să stea cunoaşterea profundă a omului, *încredere şi afecţiune* – locul de întretăiere a acestora este locul unde copilul şi adultul se pot întîlni cu adevărat; necesitatea *autocunoaşterii şi autoeducaţiei*.

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

formăm educaţia în artă, punînd-o în slujba dezvoltării individualităţii fiecărui copil. Însă a-i acorda o instruire adecvată nu înseamnă numai a-l ajuta să se integreze în anumite condiţii culturale, economice şi sociale. Educaţia într-o lume care se modifică de la o zi la alta, într-un ritm ameţitor, trezeşte părinţilor şi pedagogilor anumite probleme: *Cît de creativi, independenţi şi plini de iniţiativă pot deveni tinerii prin intermediul şcolii? Cum învaţă ei să facă faţă noului? Cît de utile şi necesare sînt cunoştinţele asimilate în şcoală?* Pentru a răspunde la aceste întrebări trebuie văzut cît de flexibil şi realizabil este planul de învăţămînt în dialogul cu copiii. Planul de învăţămînt al şcolilor Waldorf se axează pe înţelegerea copilului în devenire, pentru a-i oferi suportul corespunzător. Deşi fiecare educator trebuie să-şi dezvolte propriul model de predare, este nevoie totuşi de o abordare comună, care să vizeze scopurile şi conţinuturile recomandate. Educarea celui în creştere poate fi realizată numai atunci cînd planul de învăţămînt presupune mobilitate şi adaptabilitate.

În evoluţia sa, copilul parcurge 3 perioade mari: *de la naştere la schimbarea dentiţiei* – copilul stă în căminul părintesc, sub „aripa" protectoare a părinţilor; *de la schimbarea dentiţiei la pubertate* – copilul face un pas în direcţia lumii exterioare: şcoala, la fel ca şi familia, devine o parte din viaţa lui; *de la pubertate la maturitate* – perioada ce pregăteşte tînărul pentru viaţa profesională.

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

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

În momentul în care copilul intră în al treilea an de şcoală (9-10 ani), se produce o schimbare semnificativă în relaţia cu lumea. Este vorba de prima criză a copilăriei, numită de R. Steiner „*primul Rubicon*" (prin asociere cu marea hotărîre luată de Cezar la rîuleţul din nordul Italiei, după ce a înţeles că trebuie să se îndrepte cu armata spre Roma). Copilul face în dezvoltarea sa un pas asemănător. Începe o nouă relaţie cu lumea, o nouă relaţie dintre „eu" şi „celălalt." *„Copiii, într-un anumit sens, ies din „Paradis"* (Hermann Koepke). Este o perioadă de remodelare a fiinţei sale, a vieţii sufleteşti şi a existenţei sale trupeşti. De aceea, deseori se întreabă: „De unde am apărut şi cine sînt?". Situîndu-se cu o anumită spaimă în polaritatea „eu" şi „lumea", devine capricios, criticînd totul, folosind termeni din ce în ce mai duri, disprețuind poveştile copilăreşti. Persoanele pentru care avea un respect deosebit „cad



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

În momentul în care copilul intră în al patrulea an de şcoală, are loc o schimbare radicală de comportament şi viziune faţă de ceea ce îl înconjoară. El este apt să accepte lucrurile aşa cum sînt, să cuprindă un conţinut mai vast şi mai bogat în informaţii.

Învăţătorii din şcoala Waldorf iau în consideraţie aceste particularităţi de vîrstă, respectînd cîteva principii: **predarea în epoci:** desenul formelor, limba română, matematica, om şi animal (ştiinţe), plai natal (istoria, geografia) sînt predate în module/epoci de cîte 3-4 săptămîni, a cîte 2 ore pe zi (110 min.), de regulă dimineaţa; **predare fără note:** elevii sînt apreciaţi cu calificativele „excelent", „foarte bine", „bine", „poţi mai bine". La sfîrşitul anului şcolar, ei intră în posesia unei caracteristici în care este sintetizată evoluţia lor, progresele şi greutăţile întîmpinate la fiecare disciplină; **predare fără manuale:** pentru a nu transforma manualul în unicul instrument de lucru şi pentru a le cultiva elevilor deprinderea de a consulta şi alte surse, învăţătorul elaborează, de comun cu elevii şi părinţii cărţi de citire, culegeri de exerciţii, reieşind din potenţialul clasei.

În şcoala Waldorf, dezvoltarea simţului artistic are loc nu doar în cadrul activităţilor speciale: educaţia muzicală, educaţia plastică, educaţia tehnologică, modelajul. Cu spirit artistic este impregnată fiecare oră de limba română, matematică, desenul formelor etc.

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



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

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

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

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

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

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

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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**


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

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

**(*Științe*, clasele primare)**

Volumul şi varietatea informaţiilor ne impun să conştientizăm tot mai acut valoarea calităţii mediului pentru perpetuarea vieţii pe Pământ. Întrucît problemele mediului au drept impact altele, de ordin economic, social, moral etc., educaţia ecologică devine un imperativ şi se adresează tuturor: de la preşcolari pînă la maturi.

Curriculumul la *Ştiinţe* pentru clasele primare propune numeroase conţinuturi, iar manualele – un material bogat. Întrucît interesul constituie cheia învăţării cu succes, modalităţile de motivare trebuie alese în funcţie de diverşi factori, inclusiv de particularităţile de vîrstă ale educabililor şi de specificul disciplinei – acesta oferind oportunităţi de contact direct cu natura, de explorare a mediului, de investigare a realităţii înconjurătoare prin activităţi experenţiale. Respectivele oportunităţi reflectă particularităţile de vîrstă ale elevilor, care gîndesc într-un mod concret-intuitiv. Deci, activităţile experenţiale pot stimula studiul conţinuturilor legate de educaţia ecologică în clasele primare.

Argumentele aduse confirmă importanţa unuia dintre obiectivele-cadru ale disciplinei *Ştiinţe*: *dezvoltarea capacităţii de explorare/investigare a realităţii şi de experimentare, aplicînd cunoştinţele achiziţionate şi terminologia învăţată,* a cărui realizare poate fi optimizată prin experimente, experienţe, modelări.

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

Spre deosebire de *observare*, care fixează aspectele de suprafaţă, *experimentul*, *experienţa* şi *modelarea* se orientează în profunzime şi oferă, de rînd cu percepţia fenomenului, oportunităţi de explorare-investigare a acestuia. Activităţile experenţiale permit obţinerea unor date complexe, completînd explicaţiile învăţătorului, informaţiile din manual şi activităţile de observare. Aceste valenţe concretizează şi accesibilizează conţinutul de învăţare, asigură implicarea elevului în procesul propriei formări, îl motivează pentru studiu. Datorită activităţilor experenţiale elevii îşi dezvoltă spiritul de observaţie, curiozitatea, perspicacitatea; îşi cultivă deprinderi de cercetare: analizează şi verifică fenomenele studiate, realizează comparaţii, identifică cauze şi consecinţe, formulează concluzii. Trăirile copiilor de vîrstă şcolară mică în cadrul acestor activităţi sînt foarte puternice şi stimulează motivaţia pentru cunoaşterea naturii.

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

Propunem atenţiei dvs. descrierea unor activităţi experenţiale pentru disciplina *Ştiinţe* în clasele primare, cu utilizarea tehnicilor *LSDGC*.

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

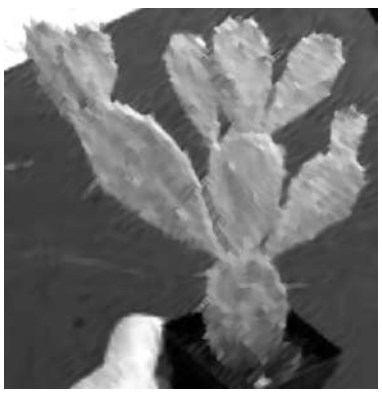
**Conţinuturi de învăţare:** *Mediile de viaţă ale plantelor*, cl. a II-a; *Deşerturile calde*, cl. a III-a.

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

**Informaţii utile:** Plantele, ca şi toate organismele vii, au capacitatea de a se adapta la diverse condiţii ale mediului ambiant. Plantelor din deşert le sînt caracteristice următoarele adaptări:

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

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



*Cactus Opunția* („limba-soacrei”)

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

**Algoritm:**

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

**Rezultate şi concluzii:**

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

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

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

**Experiența *Efectele nocive ale ploii acide***

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

**Obiectiv:** Demonstrarea efectelor ploii acide.

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

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

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

Experiența poate fi realizată pe parcursul a 2 lecții.

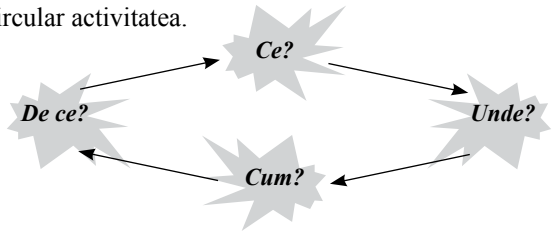
**Algoritm:**

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

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

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

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




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

**Modelarea *Construim un filtru pentru apă***

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

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

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

Pentru a preveni efectele poluării, apa preluată dintr-un lac sau rîu este supusă purificării la stațiile de epurare printr-un sistem de site (care rețin obiectele mari) şi filtre (care rețin particulele solide). Filtrele din pietriş, nisip fin etc. sînt dispuse în ordinea descreşterii gradului de permeabilitate. O substanță specială, clorul ($Cl_2$), distruge bacteriile. În unele țări, în acest scop este utilizat ozonul ($O_3$), care afectează mai puțin gustul apei.

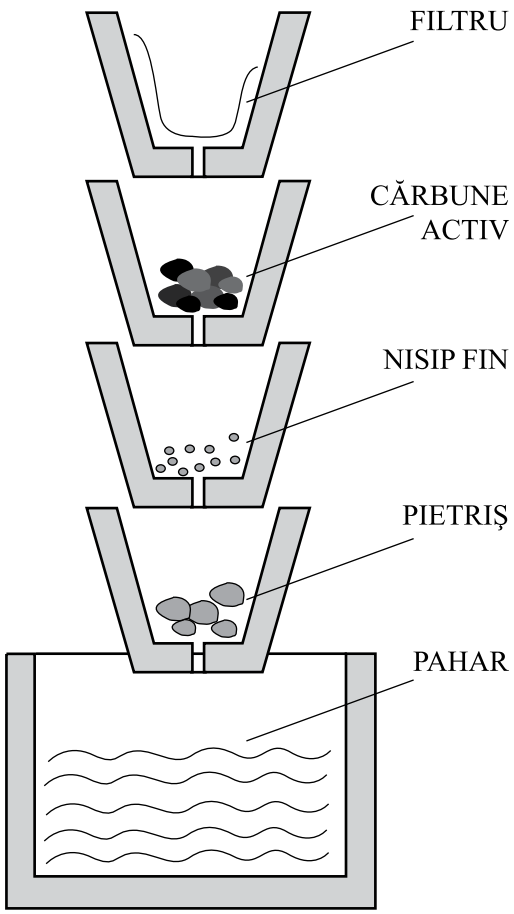
Curățarea apelor în natură se realizează prin filtre naturale: straturile de nisip, pietriş ş.a. La purificarea apelor participă şi organismele vii. Astfel, dacă veți vedea într-un izvor broaşte, să nu vă speriați şi nici să nu le alungați, căci ele au o misune importantă – cea de curățare a apei.

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

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

**Algoritm:**

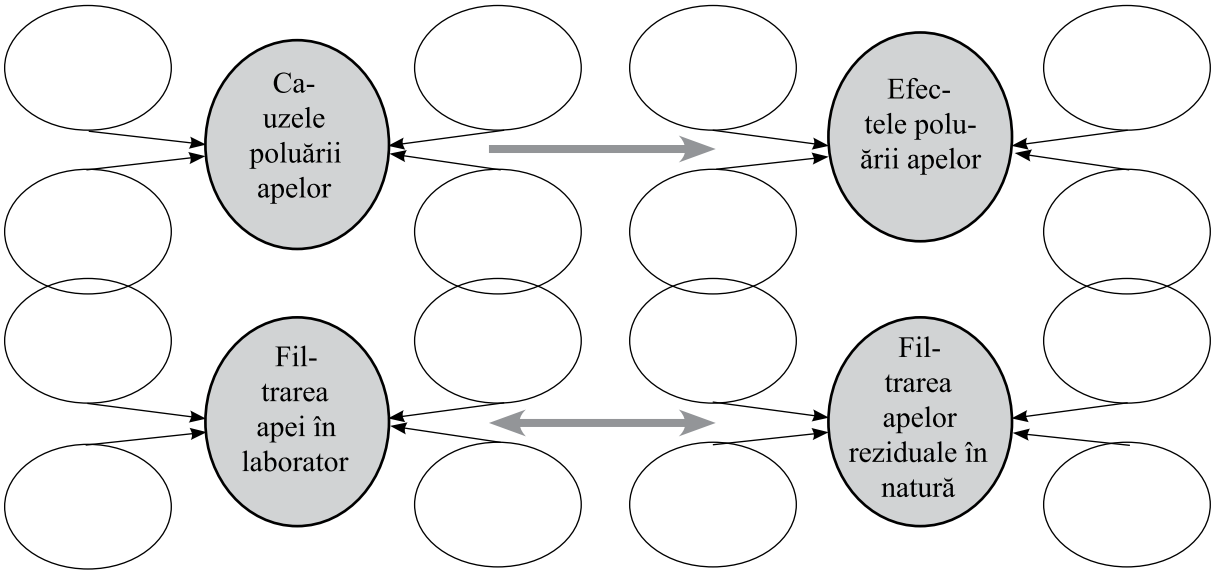
1. Construiți elementele filtrului, introducînd în paharele de plastic: I – pietriş; II – nisip; III – cărbune activ; IV – hîrtie de filtru.
2. Asamblați filtrul, plasînd elementele unul în interiorul altuia, conform schemei.
3. Montați filtrul într-un pahar de sticlă.
4. Turnați apa cu detergent în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



5. Observați apa ce s-a scurs în pahar.
6. Agitați paharul cu apă.

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

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




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

**REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

1. Andon, C.; Cecoi, V.; Popova, E., *Ştiințe ale naturii cu bazele ecologiei*, Ed. Lumina, Ch., 1994.
2. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
3. Crocnan, D.; Huțanu, E., Să descoperim natura prin aplicații şi experimente, EDP, Buc., 2002.
4. *Curriculum şcolar, cl. I-IV*, Ed. Lumina, Ch., 2003.
5. *Eu şi Dunărea//Materiale informative şi ilustrative pentru educația ecologică*, Ch., 2008.
6. *Educație ecologică//Mapă şcolară*, vol. 2, Galați, 2005.
7. Temple, Ch.; Steele, J.L.; Meredith, K. S., *Strategii de dezvoltare a gîndirii critice. Ghidul II//Supliment al revistei "Didactica Pro..."*, nr. 2, 2002.

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




ABONAREA 2009

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

Campania de abonare pe anul 2009
la Revista de teorie şi practică educațională
*DIDACTICA PRO...*
continuă.
Abonamentele pot fi perfectate la sediul redacției, la prețul de 120 lei,
şi la oficiile distribuitorilor de presă
„POŞTA MOLDOVEI", MOLDPRESA", „OMNIAPRESA",
„VECTOR V-N", BUSINESS-ELITA".