Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 1 (53), 2009

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
Creativitatea şi inovaţia: provocări, dar şi imperative 2
Mariana IANACHEVICI, Daniela POPESCU, Tatiana LUNGU
Alianţa ONG-urilor active în domeniul Protecţiei Sociale a Copilului şi Familiei (APSCF). Programul de formare 2008-2009 7

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Proiect educaţional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană – evaluare intermediară 9
Rima BEZEDE
Seminarul-training „MANAGEMENT EDUCAŢIONAL" în cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de educaţie profesională tehnică în R. Moldova" 10
Lilia NAHABA
Servicii la solicitarea beneficiarului "OPTIMIZAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIŢĂ-FAMILIE" 11
Rima BEZEDE
Parteneriatul şcoală-familie: abordări creative în contextul şcolii prietenoase copilului 11

EX CATHEDRA

Carmen CREŢU
Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea talentelor 14
Magdalena DUMITRANA
Automatismul didactic generează automatisme în predare. Cît de creativi sînt profesorii noştri? 17
Viorelia LUNGU
Caracterul inovativ al educaţiei prospective 19
Nina CĂRUNTU
Orientarea sociofugă şi sociopetă a comunicării în relaţia socială 22
Natalia COCIERU
Transfer şi fosilizare în procesul predării unei limbi străine 25
Nina PETROVSCHI
Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educaţiei constructiviste 26

ISTORIA PEDAGOGIEI

Mirela MIHĂESCU
Premisele sociale ale teoriei curriculumului 30

DOCENDO DISCIMUS

Valentina LUNGU
Creativitatea, pas cu pas 33
Lia SCLIFOS
Educaţia pentru timpul liber şi creativitatea 36

INCLUSIV EU

Valentina CHICU
Creativitatea şi incluziunea: paralele, tangente ori...? 38
Angela CAZAC
***Mesajul* − metodă de socializare, integrare şi incluziune** 41

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Stela GÎNJU
***Castelul* – o tehnică de dezvoltare a gîndirii critice. Aplicaţii pentru activităţi experenţiale de educaţie pentru sănătate (*Ştiinţe,* clasele primare)** 43
Ala SOLOVEI
O lecţie despre personalitate pentru dezvoltarea personalităţii 48

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Creativitatea pedagogică 51

SUMMARY 56

C U P R I N S

Creativitatea şi inovaţia: provocări, dar şi imperative



Vlad **POHILĂ**

publicist

Pînă nu prea de mult, cele două substantive de la începutul titlului nostru – *creativitate* şi *inovaţie* – nici măcar nu erau înregistrate în toate dicţionarele explicative, ci numai în cele mai solide, precum şi în unele de specialitate, cum ar fi cele tehnice sau de filozofie.

De vreo 2-3 decenii însă, aceste noţiuni intră tot mai insistent în vocabularul multor categorii de vorbitori, de la ingineri şi funcţionari publici pînă la marketologi şi designeri. Nu au putut să nu se implanteze şi în vocabularul celor din învăţămîntul public, fie elevi, liceeni, fie învăţători, profesori. Lucru absolut firesc, dat fiind că inovaţia şi creativitatea, fenomene ce însoţesc acum întreaga existenţă a omului, tocmai de la şcoală încep a prinde contururile cele mai clare. Sau, cel puţin, de aici, de la şcoală trebuie ele să prindă rădăcini, apoi şi aripi, în viaţa omului.

S-ar putea ca din 2009, declarat ***An European al Creativităţii şi Inovării***, aceste noţiuni-fenomene să capete conotaţii sau chiar conţinuturi inedite, oamenii, tinerii în primul rînd, să le trateze mai altfel, căutînd şi găsind în ele noi rosturi, noi modalităţi de aplicare în activitatea profesională, ba chiar şi în viaţa cotidiană. Şi din acest punct de vedere, al atenţiei sporite ce se acordă creativităţii şi inovaţiei, inclusiv prin consacrarea lor a unui an întreg, la scară europeană, merită şi mai mult să abordăm subiectul în cauză.

Nu se poate spune că pînă acum aceste aspecte ale activităţii umane ar fi fost neglijate la noi. Poate, dimpotrivă: chiar fiind denumite altfel (eventual, în mai multe feluri), iar finalităţile lor formulate prin alte cuvinte, oricum, inovaţia şi creativitatea au constituit o prezenţă continuă în viaţa noastră. Altfel, cum aş putea să-mi explic faptul că subiectul mi s-a părut unul familiar, bine cunoscut nu de ieri-alaltăieri, ci din anii de şcoală şi de facultate, adică de cîteva decenii deja?

Deşi, probabil, mai e la mijloc o împrejurare, extrem de importantă: totul depinde nu atît de timp, cît mai ales de locul unde ai fost pus faţă în faţă cu inovaţia şi creativitatea. În ultimă instanţă, şi în antichitate erau spirite creatoare şi inovative. Iar la noi, cu 3-4 decenii în urmă, oficial, acestea mai curînd nu erau stimulate, însă ***erau destui care înţelegeau că este anormal să neglijezi aspiraţia firească a omului, a tinerilor în special, spre soluţii creative şi inovatoare***.

Îmi voi ilustra aserţiunea prin cîteva exemple din propria-mi experienţă, astea fiind, cred eu, cele mai credibile şi mai edificatoare. Am avut norocul să fiu elev al unei şcoli medii de cultură generală deosebită cumva pe fundalul în genere gri al şcolilor de acest tip din „epoca Hruşciov-Brejnev”, adică anii ’60-’70 ai secolului trecut. Era mai deosebită şcoala mea dintr-o comună din preajma or. Bălţi măcar şi prin corpul ei didactic, în majoritate cu studii româneşti – de la cîteva clase de liceu pînă la universităţi din Vechiul Regat. Apoi, în clasele superioare, învăţau adolescenţi din cîteva sate, cam jumătate veniţi din localităţile vecine, mai mici, unde nu existau decît şcoli primare sau medii incomplete. Situaţia aceasta crea premise pentru un spirit de concurenţă adolescentină: „Nu sîntem mai răi decît cei din satul de alături!”, spirit stimulat, prin diverse mijloace, de către profesorii

noştri. Iar profesorii noştri, profesorii mei... Desigur, erau cei mai buni din tot raionul, poate chiar din toată republica! – aşa îi vedeam noi, învăţăceii lor. Însă la fel îi vedeau şi părinţii noştri, care aveau ca titlu de comparaţie un celebru învăţător de la şcoala primară românească, un intelectual-model în toate care, în tradiţionalul top al „oamenilor mari ai satului", era întotdeauna pus înaintea primarului, a preotului şi chiar a celui mai bun gospodar din sat, cel mai înstărit consătean, totodată însă şi un apreciat filantrop. Nu ţin minte să fi auzit, de la părinţi, dar nici din partea altor rude, altor săteni, vreo vorbă rea, vreo critică la adresa învăţătorilor şi profesorilor mei, pentru că majoritatea prezentau nişte modele de oameni culţi, inteligenţi, morali. Şi, după cum îmi pot da seama peste ani – mai erau ei şi veritabili înaintaşi, specialişti cu vederi efectiv progresiste, sinceri şi generoşi promotori ai dragostei de carte şi ai valorilor culturale. Inclusiv prin metode inovative şi creative – da, firește, atît cît le permiteau posibilităţile epocii şi „chingile" regimului autoritar. Şi totuşi...

Îmi amintesc şi acum cu emoţii de prima oară de franceză, în clasa a cincea. Profesorul, un bucureştean care în tinereţe jucase fotbal, fiind cooptat cîţiva ani într-o echipă din Bordeaux, era un serios consultant şi la română – şi nu numai pentru elevii care doreau să cunoască mai bine limba maternă, dar şi pentru cadrele didactice mai tinere, absolvenţi ai facultăţilor „la ruşi". Nu cred că ştia prea multă gramatică franceză, însă era splendid că ne preda franceza ca pe o şansă de a cunoaşte mai bine româna, de exemplu, la compartimentul neologisme. Şi deşi am citit cu dicţionarul explicativ alături „Viaţa lui Mihai Eminescu" de G. Călinescu sau romanul „Singur în faţa dragostei" de A. Busuioc, oricum, atunci cînd „mă opinteam" la anumite neologisme, îmi ziceam, adeseori: „Stai că acest cuvînt, parcă necunoscut ca sens, l-am învăţat la franceză!". Să revin însă la prima mea lecţie de franceză. Profesorul ne-a povestit cîte ceva despre Franţa – „cea mai civilizată ţară din lume", apoi, şi mai amănunţit, despre Paris – „cel mai frumos oraş din lume". Povestirea despre capitala franceză era însoţită de demonstrarea unor vederi color, într-o excelentă execuţie grafică, reprezentînd *„les merveilles de Paris" – splendorile arhitectonice ale Parisului*. Ne frapase din prima... însă profesorului nu i-a fost suficientă această vrajă! La sfîrşitul lecţiei, ne-a declarat pe cel mai grav ton: „Cine va învăţa bine franceza, peste cîţiva ani va vedea aievea Parisul şi toate minunile acestui oraş de basm!...". Nu ne-a suflat o vorbă despre felul cum am putea vedea noi Franţa, despre cum ar ajunge la Paris nişte elevi sau chiar absolvenţi ai unei şcoli medii de cultură generală, dintre care unii nici la Chişinău nu fuseseră, însă, am impresia, nici nu era nevoie de asemenea precizări. Toată clasa – ca şi altele dinaintea noastră sau de după noi – s-a apucat cu multă rîvnă să înveţe franceza, cu pronunţia ei imposibilă, cu groaza ceea de verbe neregulate... Căci, cine nu dorea, cine nu doreşte să vadă Parisul?!

Dacă în liceele româneşti din perioada interbelică era aproape obligatoriu ca elevii, îndrumaţi de profesori, să editeze reviste literare, în anii de ocupaţie sovietică această frumoasă tradiţie a fost substituită prin gazetele de perete. Astfel, aparent inofensiv, o rază de creativitate – fie şi limitată, întrucîtva, la spaţiul creaţiei şcolare – a fost adumbrită de o febrilă, însă prea puţin rodnică activitate ideologizată. Dar, în şcoala din satul meu natal exista şi revistă literară! Că se numea „Înainte", că apărea la 1 mai („ziua solidarităţii internaţionale a oamenilor muncii") şi la 7 noiembrie („aniversarea marii revoluţii socialiste din octombrie") – contează mai puţin acum, în acest context. Într-un caiet gros, de aproape o sută de pagini, de două ori pe an erau adunate cele mai bune compoziţii literare („compuneri" şcolare), poezii alcătuite de elevi, creaţii folclorice culese de la bătrînii satului. Avea revista noastră şi o rubrică numită „Impresii de lectură", în care elevii scriau despre cărţile îndrăgite şi autorii preferaţi.

Cum nu scriam versuri, şi nici folclor nu-mi prea plăcea să culeg, am debutat la revista şcolii cu nişte compuneri, după care profesorul de istorie, tot el şi pe post de redactor-şef din partea corpului didactic (căci erau membri ai colegiului de redacţie şi cîţiva elevi), mi-a propus să scriu nişte impresii de lectură. În acest scop, mi-a dat să citesc în vacanţa mare două cărţi pe care urma să le „recenzez": „Bătălie în marş" de G. Nikolaeva şi „Pămînt al oamenilor" de A. de Saint-Exupery. Precizez că acest profesor era licenţiat al Universităţii din Iaşi, ştia mai multe limbi europene, nu însă şi rusa, din care motiv ne stimula lecturile în română, inclusiv prin împrumuturi de cărţi din biblioteca sa personală. Toamna, cînd i-am dat „impresiile de lectură", după ce le-a citit cu multă atenţie, făcînd pe marginile foilor de caiet mai multe remărci cu roşu, mi-a zis că „nu sînt rele, dar...". Acest „dar" m-a pus, desigur, în gardă şi aşteptam cu nerăbdare continuarea discuţiei. „Ce ai citit mai întîi: prefaţa sau opera?", m-a întrebat profesorul. „Ciudată întrebare!", mi-am zis. Citisem, desigur, prefaţa mai întîi, ca să mă edific cît de cît asupra autorului, romanului, epocii, anturajului în care a fost scrisă cartea. „Dacă vrei să mai scrii şi în viitor „impresii de lectură", recenzii... să nu citeşti prefaţa cărţii decît după ce citeşti lucrarea şi îţi formezi o opinie proprie despre cele scrise de autor. Abia după aceasta citeşti prefaţa, postfaţa, pentru a-ţi face o imagine mai completă. Altfel, vrei-nu vrei, te laşi influenţat de ideile, părerile autorului

prefeței, care e un specialist, le ştie pe toate, inclusiv unele amănunte pe care un elev de la țară nu are cum să le cunoască. Dacă însă îți place foarte mult ceva din prefață – foloseşte în scrierea ta şi aceste opinii, date, precizări de la începutul sau sfîrşitul cărții, însă fă obligatoriu o trimitere: „După cum scrie (consideră, notează, apreciază etc.) criticul literar X...".

Aceste sfaturi – de a citi mai întîi cartea, apoi comentariile (în formă de prefață sau de cuvînt-înainte, postfață, tabel cronologic, referințe critice etc.), precum şi de a face trimiteri la surse de prestigiu, atunci cînd le reproduceți într-un fel sau altul – mi le-am însuşit temeinic din cl. a IX-a a şcolii medii şi, trebuie să recunosc, mi-au fost de o mare utilitate. Pe de o parte, astfel într-adevăr m-am putut feri de influența altora (fie şi a unor specialişti de vază) în a aprecia mesajul operei lecturate. Pe de altă parte, tot astfel, am căzut mai greu pradă nefastei înrîuriri politizate ce răzbătea, pe atunci, din fiece scriere critică, mai ales în cazul operelor de autori clasici – români, ruşi, francezi, germani, italieni, spanioli etc. – dar şi în comentariile vizînd lucrările scriitorilor „burghezi", adică moderni, din țările capitaliste. Într-un fel sau altul, această neînsemnată „mutare", *inovativă*, în abordarea lecturii, m-a ajutat să-mi formez o impresie, apoi şi o concepție personală despre un roman sau o carte de poezii, despre opera unui scriitor, despre literatura unui popor; în fine – despre însuşi procesul literar-estetic de la noi, apoi şi din alte părți, din lumea largă, să-mi creez o viziune asupra literaturii şi culturii universale, dacă vreți. Traiectoria, evoluția mea în publicistică, în calitate de autor de eseuri despre unele creații de valoare sau despre autori mai celebri şi mai puțin celebri – o datorez şi acestor sugestii care au putut să-mi modifice abordările în scris, în analize,



Deşi, ca tot omul, am crezut egoist, sincer, afectuos, că mai ales, dacă nu exclusiv, în şcoala mea se produceau evenimente ieşite din comun, capabile să modeleze elevi – viitori specialişti cu o gîndire mai sigură, cu o viziune mai proaspătă, mi-am dat seama că existau în R.Moldova şi alte şcoli la fel de bune, poate şi mai bune la acest capitol. Experiența de gazetar mi-a prilejuit în repetate rînduri descoperirea unor profesori, respectiv a unor elevi pentru care frecventarea şcolii era infinit mai mult decît o obligație sau o necesitate de a acumula cunoştințe pentru promovarea în universități, pentru obținerea specialităților dorite. Astfel, pot spune, am avut adeseori revelația abordării creative şi inovative a procesului de învățămînt. Nu voi mai recurge la exemple din trecut – fie el îndepărtat, fie mai apropiat –, ci îmi voi ilustra, de data aceasta, aserțiunile cu un caz recent, din „imediata apropiere" a existenței noastre. În virtutea muncii de ziarist, dar şi grație pasiunii mele vechi, netrecătoare, pentru literatură, cărți şi lecturi, am asistat la nişte captivante manifestări literar-estetice organizate de dna prof. dr. în filologie V. Postolachi de la Liceul „M. Eliade" din Chişinău. Manifestările acestea se numesc *medalioane literare* şi au, de regulă, ca obiect al discuțiilor creația unui scriitor, mai rar – o operă de un autor anume. De-a lungul unui deceniu, au fost organizate aproape 30 asemenea medalioane literare, la desfăşurarea cărora – în liceu sau la vreo bibliotecă din centrul capitalei – au fost antrenați sute de liceeni. Unii dintre participanții la aceste adevărate sesiuni de comunicări au ajuns specialişti de seamă, chit că nu obligatoriu în domeniul filologiei, al literaturii, al lingvisticii, dar şi în matematici, informatică, medicină, cinematografie, economie, management etc. Schema implicării liceenilor la realizarea medalioanelor literare este relativ simplă: doritorii (subliniez: numai elevii care doresc, care se interesează efectiv de subiectul şi de impactul manifestării) aleg o fațetă, o prismă a creației scriitorului pus în discuție şi după o familiarizare cu opera (eventual, şi cu viața) acestuia, scriu o comunicare, limitată la cîteva pagini, respectiv, la cîteva minute de discurs. În cadrul unui medalion se identifică 5-7, uneori 10-12 aspecte ale creației unui scriitor. „Investigațiile" liceenilor sînt prezentate public, cu titlu de discuție, aceasta avînd loc, de obicei, după ce îşi expun opiniile toți colegii. Astfel a fost „disecată" opera mai multor scriitori clasici şi contemporani: M. Eminescu, V.Alecsandri, A.Mateevici, N. Stănescu, M.Sorescu, M.Eliade, Gr.Vieru, A. Suceveanu, N. Dabija, V. Romanciuc. S-ar părea că *medalioanele literare* nu fac decît să atragă elevii la o familiarizare aprofundată a creației unor autori incluşi în programele şcolare şi astfel nu fac decît să le vină în ajutor pentru a-şi aprofunda cunoştințele într-un domeniu „sortit" a fi cunoscut cît mai bine. Or, nu este chiar aşa, de vreme ce liceenilor

li se propune să caute – şi să găsească – aspecte sau prisme inedite de percepere sau chiar de interpretare a creaţiei literare. Şi, credem, tocmai această şansă: de a căuta şi de a prezenta ceva inedit, mai puţin cunoscut şi nu prea accesibil, anume acest factor asigură succesul ieşit din comun al manifestărilor organizate de dna V. Postolachi. M-am convins, o dată în plus, de dreptatea conţinută în presupunerea cu totul recent, cînd un grup de liceeni de la „M. Eliade", în tandem cu colegii lor de la Liceul „Al.I. Cuza", s-au apropiat şi de creaţia unui autor străin, ba chiar foarte străin, dintr-un spaţiu „abia tangibil". Doisprezece adolescenţi au discutat, preţ de aproape două ore, pe marginea unei proze estone, a unui micro-roman de scriitoarea L. Promet (1922-2007), apărut anul trecut în traducere românească la Editura „Prometeu" din Chişinău. Auditoriul a rămas plăcut surprins de faţetele unei creaţii literare estone, scoase în evidenţă de nişte elevi din Chişinău! Tinerii s-au referit nu numai la virtuţile strict literar-estetice ale prozei estone, dar şi la conotaţiile de ordin etnic, politic, au discutat pe marginea categoriilor sociale şi profesionale prezente în carte, ba chiar şi chipurile de bărbaţi şi de femei, destul de pitoreşti, s-au bucurat de atenţia lor. Felul atractiv de a prezenta comunicările a generat printre participanţi dorinţa de a lărgi tematica discuţiei, astfel apărînd şi premise ale unei manifestări cu adevărat tinereşti, în care a prins a domina elementul interactivităţii, complicităţii, implicării în descifrarea unor aspecte bănuite sau chiar nebănuite ale scrierii alese pentru analiză, a creaţiei literare în ansamblu. Şi totul a pornit de la nişte imbolduri spre a „cerca scripturile", spre a vedea ce se mai face în alte părţi, cum se trăieşte şi cum se scrie într-o ţară nordică cu un nivel avansat de dezvoltare economică şi culturală. Prin această manifestare tinerii de la Chişinău au făcut şi un important pas spre multiculturalism, spre familiarizarea cu spiritualitatea altor popoare – o doleanţă, o recomandare, însă şi o necesitate imperativă a existenţei noastre în epoca globalizării.

Exemplele citate de noi, după cum aţi observat, ţin mai ales de domeniul preocupărilor umanistice din învăţămînt. Nu e vorba numai de faptul că am abordat un domeniu mai apropiat muncii mele cotidiene, intereselor şi fascinaţiei mele profesionale. Mai e la mijloc şi acest amănunt: am impresia, ba chiar încrederea, că spaţiul umanistic este mai fertil pentru inovaţii şi creativitate. Dacă însă abordările creative şi inovative sînt, trebuie să fie, o parte componentă a oricărei forme de învăţămînt, atunci, desigur, există loc pentru ele şi în domeniul real, şi în studierea disciplinelor tehnice, medicale, economice ş.a.m.d. Totul depinde de profesori sau, cel mai mult, de dorinţa, de disponibilitatea cadrelor didactice de a-i predispune pe discipoli la atitudini creatoare faţă de lecţii, de lecturi,



de pregătirea tezelor, de alegerea viitoarei profesiuni etc. Cum tindem spre o societate cultă, civilizată, nu mai sperie pe nimeni faptul că instruirea omului nu durează cît anii de liceu, de facultate, de masterat sau de doctorat, ci toată viaţa. Aşadar, se extind şi termenele de recurs la inovaţie şi creativitate. Se diversifică şi posibilităţile de a găsi şi aplica forme, modalităţi creative şi inovative. Imboldul, exemplul profesorului este, de regulă, unul „exploziv", molipsitor pentru cei mai mulţi elevi. Iar de la aceşti elevi, imboldul adeseori merge mai departe – spre colegii mai anemici, spre fraţi şi surori, spre părinţi chiar. *Vom găsi „punctele nevralgice" ale imboldului pentru creativitate şi inovaţie?* – aceasta e întrebarea hamletiană, acum şi aici, cînd noţiunile, fenomenele care au constituit obiectul scrierii noastre trec hotarul doleanţelor, trec şi graniţa provocărilor, căpătînd contururile unui imperativ. Cine va înţelege bine această axiomă, va purcede cît mai grabnic şi cît mai responsabil la o modificare a opticii în munca didactică, apoi se va apuca de lucru la o scară nouă, superioară, debarasîndu-se de rutină, de metodele perimate sau eşuate. Iar de aici şi pînă la succesul jinduit nu sînt decît cîţiva paşi. Nu-s uşori, nu-s simpli aceşti paşi, dar nici imposibili nu sînt. Să ne mai gîndim o dată la abordările inovative şi creative şi multe ni se vor limpezi.

Mariana IANACHEVICI,
preşedinte APSCF
Daniela POPESCU,
expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare
Tatiana LUNGU,
expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare

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 lor activă în implementarea serviciilor şi programelor locale destinate copilului şi familiei.

În contextul dat, 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, a demarat implementarea unui Program de formare pentru ONG-urile membre, care are drept **obiectiv major** contribuirea la consolidarea capacităților acestora 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. 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 ONG-urilor 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, dintre care doar dosarele a 20 au corespuns criteriilor de selectare: compatibilitatea misiunii şi obiectivelor ONG-ului cu prioritățile Programului; 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.

STAGIUL DE FORMARE
ABUZUL ŞI NEGLIJAREA COPIILOR

Prevenirea şi eliminarea violenței împotriva copilului a devenit, în ultimii ani, o problemă de maximă importanță pentru întreaga umanitate, inclusiv pentru R. Molodva. *Studiul global privind violența împotriva copiilor*, realizat de ONU în perioada 2004-2006, a demonstrat că acest fenomen a crescut, la scară mondială, în proporții alarmante, iar măsurile luate de autorități sînt insuficiente. Studiul *Violența în familie*, efectuat de UNICEF Moldova, confirmă incidența înaltă a cazurilor de abuz şi neglijare a copiilor în R.Moldova: 25% din

copii susţin că sînt bătuţi de părinţi; o treime din copii afirmă că sînt agresaţi verbal, iar 13% – abuzaţi fizic de profesori; unul din zece copii a recunoscut că a fost abuzat sexual/molestat.

Angajamentele R. Moldova în domeniul protecţiei copilului de orice formă de violenţă derivă din mai multe acte legale aprobate la nivel naţional şi internaţional, cele mai importante fiind: *Convenţia ONU cu privire la drepturile copilului,* inclusiv protocoalele opţionale, şi *Convenţia europeană cu privire la protecţia copiilor împotriva exploatării şi abuzurilor sexuale,* adoptată în octombrie 2007. Prin semnarea *Acordului interguvernamental „De a acţiona acum asupra violenţei împotriva copilului"* (Ljubljana, 2005), R.Moldova s-a angajat să elaboreze şi să aplice măsuri pentru prevenirea violenţei faţă de copii; să promoveze politici naţionale de contracarare şi sancţionare a tuturor formelor de violenţă faţă de copii, inclusiv pedeapsa corporală şi tratamentul umilitor; să consolideze capacităţile instituţionale în educaţie, sănătate, justiţie; să creeze servicii de protecţie pentru identificarea violenţei şi implementarea unor strategii adecvate de prevenire a acesteia, de susţinere a copiilor victime; să identifice, analizeze şi monitorizeze cazurile de violenţă faţă de copii. Un moment aparte al *Acordului* îl constituie colaborarea autorităţilor cu *organizaţiile societăţii civile* prin abordări interdisciplinare şi participative.

Cu toate acestea, constatăm o capacitate moderată a instituţiilor publice, dar şi a sectorului asociativ, de a recunoaşte şi a răspunde profesionist la cazurile de abuz împotriva copiilor. Studiul *Sensibilitatea sistemului la identificarea, înregistrarea şi raportarea cazurilor de violenţă faţă de copii*, realizat de UNICEF în 2006, arată că instituţiile publice cu atribuţii de protecţie a copilului deseori **nu au capacitatea de a recunoaşte cazurile de violenţă asupra copilului**, doar 15 la sută din specialişti (pedagogi, medici, asistenţi sociali, poliţişti etc.) posedînd cunoştinţe în domeniul violenţei faţă de copii.

Campanii de sensibilizare a opiniei publice, **s**ervicii de prevenire şi reabilitare a copiilor abuzaţi sînt create în mare parte de **sectorul asociativ**, cu susţinerea donatorilor străini, aceste acţiuni însă au un caracter sporadic şi nu acoperă nevoile existente în domeniu.

Stagiul de formare *Abuzul şi neglijarea copiilor* a fost conceput în intenţia de a ajuta societatea civilă din R. Moldova, prin dezvoltarea de cunoştinţe, competenţe şi abilităţi, să conştientizeze complexitatea problematicii, efectele violenţei asupra generaţiei în creştere şi să îşi asume angajamente sociale pentru prevenirea şi combaterea respectivului fenomen.

Prin stagiul de formare, desfăşurat în perioada 3-6 noiembrie 2008, **ONG-ul resursă – *Centrul Naţional de Prevenire a Abuzului faţă de Copii*[1]** şi-a propus realizarea următoarelor obiective specifice:

- familiarizarea cu noţiuni generale despre abuz şi neglijarea copilului (tipuri, factori de risc/protecţie, consecinţe imediate şi de lungă durată);
- prezentarea cadrului legal şi instituţional în domeniu;
- diseminarea unor practici eficiente din R. Moldova, Franţa, România privind abordarea/răspunsul la abuzul şi neglijarea copilului.

Acest demers a fost materializat prin tratarea unui şir de conţinuturi, multe dintre care au fost incluse la solicitarea audienţilor. Printre cele care au suscitat un interes aparte şi au generat dezbateri constructive menţionăm: *Ce este abuzul şi neglijarea copiilor: tipuri, factori de risc/ protecţie; Abuzul şi neglijarea copiilor: atitudini şi valori; Tradiţii şi practici culturale versus abuzul şu neglijarea copiilor; Abuzul şi neglijarea copiilor – o problemă globală. Politici internaţionale şi naţionale; Răspunsul comunitar la problema abuzului şi neglijării copilului; Dezvoltarea responsabilităţii organizaţionale în raport cu problema abuzului şi neglijării copilului* etc.

La stagiu au participat 19 reprezentanţi (asistenţi sociali, pedagogi, psihologi, manageri etc.) ai 7 ONG-uri active în domeniul protecţiei drepturilor copilului din R. Moldova. Printre aspectele forte ale stagiului, aceştia au menţionat: alternarea reuşită a aspectelor teoretice cu cele practice, importanţa subiectelor puse în discuţie, accesibilitatea informaţiei expuse, posibilitatea de a face schimb de experienţă şi cu colegi din alte ţări, profesionalismul formatorilor etc. La rugămintea de a se pronunţa asupra impactului stagiului asupra activităţii desfăşurate, audienţii au punctat următoarele: o mai mare implicare în acţiuni de prevenire şi contracarare a abuzului asupra copiilor, optimizarea lucrului cu familiile întru prevenirea abuzului emoţional şi sexual, împărtăşirea cunoştinţelor acumulate colegilor, iniţierea în cadrul instituţiei a unui serviciu specializat în asistenţa copiilor abuzaţi etc.

Eficienţa seminarului, desfăşurat sub formă de lucru în plen şi în grup, cu utilizarea unei game variate de procedee şi tehnici, inclusiv interactive, ca *Studiul de caz, Jocul de rol, Brainstorming, Conversaţia, Proiectul, Secvenţe contradictorii* etc., a fost estimată de audienţi, conform scalei de la 1 la 10, ca fiind de 9,6. Aceştia au confirmat, la unison, necesitatea instruirii continue, su-

[1] *http://www.cnpac.org.md*

gerînd, pentru stagiile ulterioare, o abordare mai aprofundată a temelor: *Schimarea atitudinii şi comportamentelor, tehncii de lucru cu părinţii, Modalităţi de lucru cu copii abuzaţi, Profilul psihologic al victimei abuzului şi cel al abuzatorului, Responsabilizarea factorilor de decizie. Aspecte juridice în soluţionarea cazurilor de abuz* etc.

STAGIUL DE FORMARE
ACTIVITĂŢI SOCIOEDUCATIVE CU COPIII. ANIMAŢIE DE TIMP LIBER

Animaţia socioeducativă – un mod de a educa, de a învăţa şi de a te dezvolta... prin joc – urmăreşte antrenarea copiilor şi tinerilor într-un proces educaţional activ, complementar celui oferit de şcoală şi familie.

Munca de animator socioeducativ reprezintă o modalitate şi un instrument de relaţionare cu publicul prin intermediul unor activităţi de tip social, cultural, fizic şi sportiv şi implică cunoştinţe şi abilităţi de aplicare a diverselor practici şi tehnici de animaţie în grup.

Animaţia, ca metodă alternativă de educaţie şi de petrecere a timpului liber, permite:

- dobîndirea bunei dispoziţii;
- eliberarea de energie şi formarea de reacţii;
- reproducerea şi transformarea realităţii;
- îmbunătăţirea contactului cu ceilalţi;
- consolidarea/construirea unor relaţii de prietenie;
- exersarea capacităţii de exprimare;
- dezvoltarea creativităţii;
- stimularea capacităţii de înţelegere a legăturilor dintre diferite situaţii etc.

Animaţia – formă eficientă de organizare a timpului liber; Scopurile şi obiectivele animaţiei socioeducative ca parte integrantă a educaţiei nonformale şi locul acesteia în sistemul educativ contemporan; Tipurile şi funcţiile animaţiei; Tehnici de bază ale animaţiei socioeducative; Animatorul socioeducativ: capacităţi, atitudini şi cunoştinţe necesare; Competenţe fundamentale şi competenţe generale ale animatorului au constituit aspectele-cheie abordate în cadrul stagiului de formare *Activităţi socioeducative cu copiii. Animaţie de timp liber*, desfăşurat în perioada 3-6 noiembrie 2008 şi avînd drept **scop principal** formarea şi dezvoltarea abilităţilor ONG-urilor din R.Moldova în în domeniul organizării eficiente a timpului liber al copiilor şi tinerilor.

Intenţia şi obiectivele urmărite prin elaborarea curriculumului şi organizarea acestui stagiu **(ONG-ul resursă – Asociaţia *Prietenii Copiilor*[2])** au vizat:

- îmbunătăţirea cunoştinţelor în domeniul serviciilor socioeducative;
- dezvoltarea profesională a celor implicaţi în derularea activităţilor de animaţie – profesori, coordonatori, operatori, voluntari etc.;
- cultivarea abilităţilor de comunicare interactivă, de desfăşurare a lucrului în echipă, de elaborare a proiectelor de animaţie, de asigurare a securităţii participanţilor la activitate, de promovare a activităţii şi imaginii organizaţiei etc.

Audienţii, în număr de 20, reprezentanţi ai 11 ONG-uri, au relevat faptul că stagiul a corespuns întru totul aşteptărilor şi necesităţilor lor de instruire, iar participarea formatorilor din R.Moldova, România, Franţa le-a facilitat deschiderea spre experienţele de succes din alte ţări, conştientizarea importanţei implementării educaţiei pentru timpul liber şi a valenţelor ei formative, familiarizarea cu multiple modalităţi şi instrumente de activizare a copiilor.

Solicitaţi să enumere punctele forte ale stagiului, audienţii au menţionat, în primul, aprofundarea cunoştinţelor privind principiile şi mijloacele de organizare a timpului liber, precum şi prestaţia şi profesionalismul formatorilor, consistenţa informaţiilor prezentate, diversitatea modalităţilor de desfăşurare a instruirii şi a suporturilor utilizate, iniţierea în elaborarea de proiecte pentru diverse serbări şi activităţi de zi cu zi cu copiii şi tinerii.

În opinia participanţilor, cunoştinţele şi competenţele formate le vor permite să eficientizeze activităţile de animaţie destinate copiilor şi tinerilor, prin implicarea în acest demers a familiilor, dar şi prin construirea de parteneriate de calitate cu diverşi actori comunitari.

[2] ***http://www.prieteniicopiilor.md***

Proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană – evaluare intermediară

La 9-10 ianuarie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul de evaluare intermediară şi de formare continuă a profesorilor-experimentatori ai disciplinei opționale „Educație pentru Integrare Europeană. Program experimental pentru elevii de liceu". Activitatea, sprijinită financiar de Fundația SOROS-Moldova şi avizată de Ministerul Educației şi Tineretului, a avut drept scop de a contribui la creşterea gradului de informare şi formare cu privire la integrarea europeană şi la îmbunătățirea cunoştințelor despre problematica UE în mediul educațional preuniversitar din R. Moldova.

La faza de pilotare, la cele 7 licee, selectate prin concurs – LT Mereni, Anenii Noi (prof. Maia Zlotea şi Ion Frunză), LT „M. Eminescu" Cahul (prof. Oxana Perju şi Eufrosinia Dîrlea), LT „Şt. Ciobanu" Talmaza, Ştefan Vodă (prof. Petru Pavlicenco şi Eleonora Puşcă), LT „A. Mateevici" Şoldăneşti (prof. Victoria Lesnic şi Stela Pantaz), LT „M. Eliade" Nisporeni (prof. Raisa Andronache, Adriana Oală, Nina Sterpu), LT „M. Eminescu" Făleşti (prof. Lucia Gligor şi Elena Severin), Liceul de Inventică şi Creativitate "Prometeu Prim" Chişinău (prof. Eugenia Negru) – au mai aderat, din proprie inițiativă, 2 instituții din Chişinău: LT „L.Deleanu" (prof. Raisa Stratulat) şi Liceul AŞM (prof. Angela Ciorici).



Profesorii au fost certificați pentru modulul de didactică a disciplinei opționale (constituit din 80 de ore), care s-a axat pe următoarele obiective: cunoaşterea procesului de integrare europeană din perspectiva cetățeanului R. Moldova; punerea în circuit a valorilor şi atitudinilor europene prin valorificarea experienței proprii în luarea deciziilor; promovarea vieții de calitate; dezvoltarea culturii de comunicare şi cooperare pentru deschidere spre integrare europeană; formarea pentru dialog intercultural şi promovarea unității în diversitate. În cadrul evaluării, au fost organizate expoziții cu lucrările elevilor, s-au prezentat sinteze din agendele experimentale şi s-a recurs la analiza detaliată a fiecărei ore predate, conform unui algoritm propus de experții-formatori: Lia Sclifos, Rodica Solovei, Rodica Eşanu şi Vitalie Grosu.

Materialele didactice suport, elaborate şi verificate experimental – „Ghidul pentru profesori" şi „ Auxiliarul pentru elevi" (în limbile română şi rusă) – vor fi puse la dispoziția tuturor profesorilor şi liceenilor din țară la începutul noului an de învățământ.

Cei peste 300 de elevi incluşi în experiment au apreciat înalt noutatea, originalitatea şi utilitatea demersului pentru viața personală, dar şi pentru viitoarea carieră profesională, orientată spre standarde de calitate europene.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
Coordonator de proiect

LIECHTENSTEINISCHER ENTWICKLUNGS-DIENST

Seminarul-training „MANAGEMENT EDUCAȚIONAL”

în cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în R. Moldova”

Printre proiectele implementate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în anul 2009 se numără şi componenta „Dezvoltare organizațională” din cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în R. Moldova”, realizat cu sprijinul financiar al Fundației „Liechtenstein Development Service” (LED).

Scopul componentei este de a contribui la dezvoltarea organizațională a instituțiilor nou incluse în proiect: Școala profesională nr.1 şi Școala profesională nr.2 din or. Cahul. Prin oferirea de suport profesional se va urmări:

- eficientizarea competențelor manageriale ale echipelor administrative din şcolile participante;
- organizarea şi monitorizarea procesului de elaborare a *Planurilor de dezvoltare a instituțiilor* (PDȘ);
- asigurarea consultanței şi expertizei profesionale în procesul de elaborare a PDȘ.

În perioada ianuarie-februarie 2009, formatorii Valentina Chicu, Gheorghe Gîrneț, Victor Sînchetru, Gheorghe Șalaru au evaluat necesitățile de instruire ale personalului şi capacitățile organizaționale ale şcolilor menționate, elaborînd liste cu nevoi de formare şi de dezvoltare ale instituțiilor. În baza evaluării, a fost pregătit şi actualizat un program complex de instruire.

Primul training cu tematica „Management educațional”, desfăşurat în perioada 3-6 februarie 2009, a avut drept scop eficientizarea activității echipelor administrative din cele 2 şcoli. Printre subiectele abordate s-au înscris: aspecte teoretice şi aplicative ale marketingului educațional; managementul schimbării; management



general versus management educațional; funcții şi roluri manageriale; management participativ; managementul resurselor etc. Salutar este faptul că participanții au manifestat din start o atitudine responsabilă, deschisă pentru schimbare, acceptînd provocarea şi conştientizînd importanța proiectului atît pentru şcolile pe care le reprezintă, cît şi pentru sistemul de educație profesională din republică.

Următoarele activități sînt planificate pentru luna martie. În cadrul acestora, membrii echipelor manageriale vor iniția, cu sprijinul formatorilor implicați, procesul de elaborare a PDȘ, contribuind, astfel, la realizarea unuia dintre obiectivele de bază ale componentei „Dezvoltare organizațională”.

Rima BEZEDE,
Coordonator de proiect

ProDidactica CENTRU EDUCATIONAL

P R O G R A M U L
“FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE – 2009”
în cadrul serviciilor de consultanță contra plată
anunță înscrierea la trainingul

“PROMOVAREA CREATIVITĂȚII ŞI INOVAȚIEI ÎN ŞCOALĂ”

Numărul de ore academice – 24;
Numărul de participanți – 12-16 persoane;
Costul modulului per participant va fi fixat în funcție de specificul solicitării (numărul de cursanți în grup; locul desfăşurării (CE PRO DIDACTICA sau în teritoriu); distanța pînă la localitate; pauză cafea, prînz etc.);

Data desfăşurării activității va fi stabilită în momentul formării grupului.

Persoana de contact:
Lilia Nahaba, Coordonator de program.
E-mail: lnahaba@prodidactica.md
(+373 22) 54 25 56, 54 19 94,
fax (+ 373 22) 54 41 99

Servicii la solicitarea beneficiarului "OPTIMIZAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE"

Cum am putea optimiza parteneriatul grădiniță-familie?

La această întrebare au găsit răspuns 57 de manageri de grădinițe din sectoarele Ciocana şi Rîşcani ale mun. Chişinău şi reprezentanți ai Direcției Generale Educație, Tineret şi Sport, care au participat la seminarul „Optimizarea parteneriatului grădiniță-familie". Activitatea a avut loc pe 11 februarie 2009, în incinta Grădiniței nr. 161 (manager – Eufrosinia Hristovschi). Responsabil de organizarea seminarului a fost Direcția Generală Educație, Tineret şi Sport, sectorul Ciocana, în persoana Elenei Buşilo, inspector-metodist.

La elaborarea materialelor şi desfăşurarea activității de instruire au luat parte formatorii: Viorica Goraş-Postică, Rima Bezede şi Loretta Handrabura.

Obiectivele activității:

- actualizarea cunoştințelor despre parteneriatul grădiniță-familie;
- analiza factorilor ce favorizează şi împiedică parteneriatul grădiniță-familie;
- examinarea relațiilor grădiniță-actori comunitari;
- abordarea comunicării ca element esențial în promovarea şi asigurarea parteneriatului grădiniță-familie;
- identificarea relațiilor din familie şi impactul acestora asupra parteneriatului;
- identificarea problemelor şi a soluțiilor de îmbunătățire a parteneriatului grădiniță-familie.

În cadrul activității au fost aplicate mai multe metode şi tehnici de lucru, ceea ce a determinat desfăşurarea acestuia într-o ambianță interactivă şi a facilitat implicarea tuturor participanților. Managerii au dat dovadă de un interes sporit, care s-a intensificat cu fiecare nou subiect propus pentru studiu, adresînd întrebări şi prezentînd exemple relevante din propria experiență profesională. Astfel, viziunea inițială despre semnificația parteneriatului s-a lărgit, s-a aprofundat şi s-a actualizat, participanții venind cu următoarele sugestii:

- a organiza şi în continuare seminarii pe teme actuale;
- a elabora un regulament pentru parteneriate;
- a realiza astfel de activități şi cu educatorii;
- a colabora cu CEPD şi cu revista „*Didactica Pro...*".

Seminarul a fost apreciat de participanți ca fiind unul extrem de util.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA propune şi în continuare programe de formare pentru instituțiile preşcolare, invitînd managerii şi educatorii la colaborare.

Lilia NAHABA,
Coordonator de proiect

Parteneriatul şcoală-familie: abordări creative în contextul şcolii prietenoase copilului



Astăzi tot mai des auzim vehiculîndu-se expresia „şcoală prietenoasă copilului", o expresie care emană căldură şi bunăvoință, care promite o ambianță deosebită pentru copiii noştri. Pentru unii părinți şcoala este prietenoasă prin definiție, pentru alții însă aceasta este asociată cu o instituție conservatoare, văzută în culori reci. Cum am putea contribui la creşterea numărului celor care percep şcoala ca o instituție prietenoasă? Cum am putea contribui la promovarea imagini *şcolii prietenoase*? Cum am putea ajuta şcoala să instituționalizeze această abordare?

Cadrul conceptual pentru şcolile şi sistemele educaționale prietenoase copilului, elaborat de UNICEF,

presupune respectarea drepturilor copilului de către instituțiile educaționale, inclusiv prin:

- oferirea unui mediu sigur din punct de vedere fizic, psihologic şi emoțional fiecărui copil;
- recunoaşterea, încurajarea şi dezvoltarea capacității de a studia a elevilor prin cultura şcolară, modalități de predare adecvate şi conținuturi curriculare axate pe învățarea continuă şi pe cel ce învață;
- asigurarea şi stimularea unui parteneriat funcțional cu părinții şi familiile elevilor;
- dezvoltarea unui mediu în care copiii să fie motivați să învețe.

Deşi toate aceste condiții sînt importante în abordarea şcolii prietenoase, vom analiza în mod special **parteneriatul educațional şcoală-părinți**. Un parteneriat calitativ şcoală-familie poate contribui atît la formarea personalității copilului şi la asigurarea unui climat psihologic favorabil, cît şi la dezvoltarea unei şcoli cu o cultură organizațională impecabilă, cu un statut şi o imagine de instituție „prietenoasă".

Relația şcoală-familie este un subiect actual, abordat atît în literatura de specialitate, cît şi la multiple întruniri ale agenților educaționali. Astfel, la 26 februarie 2009, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc masa rotundă „Optimizarea parteneriatului şcoală-părinți", în cadrul căreia au fost făcute publice rezultatele sondajului național „Parteneriatul şcoală-familie în viziunea managerilor şcolari" şi s-au identificat barierele ce împiedică funcționarea eficientă a parteneriatului educațional şcoală-părinți. La întrunire au participat reprezentanți ai Direcțiilor Raionale Învățămînt, Tineret şi Sport, manageri şcolari, profesori şi părinți, care au fost sensibilizați în vederea depăşirii problemelor existente în construirea parteneriatului.



Activitatea face parte dintr-un proiect regional amplu „Sporirea participării şi calității în educație", sprijinit de Institutul pentru o Societate Deschisă Budapesta, Educational Support Program, CEPS Ljubljana, al cărei scop vizează sporirea calității, participării şi echității în educație.

Parteneriatul şcoală-familie se referă la edificarea şi dezvoltarea unor relații pozitive între aceşti doi actori, la unificarea sistemului de valori care poate avea un efect benefic atît asupra copiilor, cît şi asupra promovării valențelor şcolii prietenoase.

Din păcate, sondajul realizat şi discuțiile din cadrul mesei rotunde au reliefat un şir de probleme care afectează inițierea şi menținerea unui parteneriat calitativ, fapt cu repercusiuni asupra şcolii ca instituție prietenoasă copilului. Printre problemele cele mai stringente se numără:

- existența multiplelor bariere în funcționarea eficientă a parteneriatului educațional şcoală-familie, cauzate inclusiv de circumstanțele socio-economice şi culturale ale perioadei de tranziție pe care o parcurge țara;
- lipsa repartizării clare a rolurilor şi a responsabilităților între parteneri: şcoală-familie-copil;
- transparență insuficientă în luarea deciziilor, lipsa informării reciproce şi sistematice a partenerilor;
- pregătirea/calificarea profesională modestă a administrației instituției de învățămînt, a profesorilor şi a părinților pentru construirea unor relații de parteneriat calitativ şi realizarea obiectivelor comune;
- implicarea părinților doar în sprijinirea materială sau în depăşirea unor situații critice cu care se confruntă şcoala etc.

Printre principalele impedimente în realizarea parteneriatului şcoală-părinți menționate de participanți figurează:

- migrația părinților, care face imposibilă comunicarea şcoală-părinți;
- lipsa de timp a părinților – aceştia sînt prea ocupați pentru a se implica activ în viața şcoli;
- lipsa unei metodologii, a unui suport metodic pentru pedagogizarea părinților şi pentru inițierea acestora în domeniul parteneriatului educațional;
- lipsa unității de opinii între familie şi şcoală privind valorile general-umane promovate şi cultivate la copii;
- neglijarea de către unii manageri a rolului părinților în viața şcolii; lipsa inițiativei şi a dorinței de a antrena părinții în procesul de luare a deciziilor;
- lipsa, atît în interiorul şcolii, cît şi în afara ei, a

resurselor umane şi materiale necesare;
- lipsa unor modele de parteneriat şi a unor practici pozitive la nivel naţional;
- necunoaşterea de către părinţi a responsabilităţilor ce le revin privind educaţia şi instruirea copiilor;
- pierderea încrederii părinţilor în şcoală;
- suprasolicitarea şcolii cu responsabilităţi adiţionale;
- inaplicarea unor strategii eficiente de realizare a parteneriatului;
- climat psihologic nefavorabil cauzat de factori socioeconomici şi culturali.

Într-adevăr, probleme şi obstacole sînt foarte multe: lista nu este una exhaustivă, avînd în vedere schimbările care au loc în R. Moldova atît la nivel macrosocioeconomic (exodul în masă a populaţiei adulte, criza de valori etc.), cît şi la nivel de şcoală. Dar, în acelaşi timp, dispunem de suficient potenţial intelectual şi spiritual pentru a rezolva şi a depăşi aceste obstacole întru binele şi prosperitatea copiilor noştri. Printre cele mai constructive căi de soluţionare a problemelor legate de parteneriatul şcoală-familie propuse de participanţi se numără:

- organizarea unor activităţi şcolare, comunitare şi sociale în care părinţii să fie angajaţi direct, la toate etapele;
- implicarea părinţilor în scrierea şi implementarea de proiecte locale şi naţionale;
- fondarea unor centre la scară raională/locală de pedagogizare/de instruire a părinţilor;
- desfăşurarea de către APL în parteneriat cu DRÎTS, cel puţin o dată în jumătate de an, a unor seminarii/programe de instruire pentru părinţii tineri;
- efectuarea de sondaje în vederea analizei nevoilor de formare a părinţilor;
- editarea unui ziar local „Glasul şcolii”;
- implicarea asociaţiilor părinţilor în dirijarea procesului instructiv-educativ şi în luarea de decizii nu numai în colectarea de fonduri financiare;
- introducerea, în instituţiile preuniversitare şi universitare, a unui curs de educaţie familială, care să includă modulul „Parteneriatul şcoală-familie”;
- promovarea experienţelor de succes privind parteneriatul şcoală-familie;
- organizarea de seminarii pentru părinţi şi diriginţi în liceu;
- delegarea părinţilor a unor responsabilităţi concrete ce ţin de guvernarea şcolii;
- derularea de programe de instruire speciale la subiectul dat pentru cadrele didactice etc.

În afară de sugerarea unor soluţii constructive la problemele parteneriatului şcoală-părinţi, participanţii la masa rotundă au fost solicitaţi să identifice abordări creative ale respectivelor probleme. E îmbucurător faptul că, în pofida tuturor dificultăţilor, unele şcoli au demarat deja activităţi de implicare a părinţilor în viaţa acestora. Ţinem să vă împărtăşim şi dvs., în speranţa preluării şi implementării lor cu succes, respectivele practici:

- ziua autoconducerii şcolii de către părinţi (aceştia participînd pe post de profesori, manageri, diriginţi etc.);
- fondarea unui Centru de resurse pentru familie (Clubul tinerei familii, Clubul bunicuţelor, Clubul tăticilor);
- vizite individuale la domiciliu în condiţii nonformale;
- emisiuni televizate (dialog/dezbateri între profesori şi părinţi);
- organizarea unui grup de iniţiativă, atît la nivel local, cît şi la nivel raional (DRÎTS), care să aibă în vizor problemele părinţilor, dar şi cele ale parteneriatului părinţi-şcoală;
- funcţionarea ”Universităţii pentru părinţi” întru familiarizarea părinţilor cu tendinţele şi teoriile educaţionale şi aplicarea lor în practică;
- iniţierea unor ateliere pentru părinţi pe interese (cultură, educaţie, alimentaţie, învăţămînt, sport etc.).

Şcoala din R. Moldova este profund afectată de tranziţia prin care trece întreaga societate, fiindu-i cu atît mai greu să îşi realizeze obiectivele de bază, cu cît provocările cărora trebuie să le facă faţă sînt mai complexe ca oricînd. Astfel, starea materială precară, lipsa dotărilor, abandonul şcolar în creştere, abandonul didactic (exodul profesorilor) sînt doar cîteva dintre probleme, a căror rezolvare depinde, în mare, de factorii de decizie, de traiectoria de dezvoltare a întregii ţări.

Pentru noi, actorii educaţionali, este important să facem ceea ce ne stă în puteri: să creăm în şcoală o atmosferă prietenoasă, caldă şi binevoitoare; să-i oferim copilului un mediu sigur şi protector; să asigurăm calitatea demersului întreprins. Scriind aceste rînduri, îmi vin în minte zeci de şcoli din republică care, în pofida tuturor dificultăţilor de funcţionare, au o cultură organizaţională de invidiat, adevăraţi profesori ai şcolii prietenoase, consilii ale părinţilor funcţionale, care participă la procesul decizional, scriu proiecte, pun umărul la remedierea situaţiilor dificile. Aceste instituţii de învăţămînt reuşesc să ofere condiţii de studiu adecvate, să stabilească şi să menţină relaţii de parteneriat comunitar eficient şi, nu în ultimul rînd, să acorde oportunităţi şi sprijin pentru implicarea părinţilor în viaţa şi activitatea lor.

Rima BEZEDE

Parteneriatul şcoală-comunitate în promovarea talentelor



Carmen **CREŢU**

Universitatea "Al. I. Cuza", Iaşi

Interacţiunea comunicaţională care trebuie să se instituie între *şcoală* şi *comunitate* se conturează ca o reţea de arii de resurse umane în care fiecare preia o anume perspectivă a susţinerii copilului în dezvoltarea sa aptitudinală, emoţională şi caracterială. Arhitectul acestei reţele comunicaţionale de care depinde, în ultimă instanţă, succesul asistenţei educaţionale a excepţionalităţii nu poate fi altul decît *coordonatorul programului diferenţiat şi personalizat pentru elevul cu aptitudini înalte.* Acest program se poate institui la diferite niveluri ale politicilor şi strategiilor educaţionale (şcoală, inspectorat şcolar, minister, ONG etc.).

Managementul curriculumului diferenţiat şi personalizat presupune o succesiune de faze recurente ale diferenţierii experienţelor de învăţare:

1. Viziunea
2. Iniţializarea
2.1. Conceptualizarea
2.2. Expertizarea
2.3. Climatizarea
3. Planificarea
4. Aplicarea
5. Instituţionalizarea.

1.*Viziunea* pentru un astfel de program este interpretată ca o intenţie pentru schimbare, pentru optimizare, care nu emerge neapărat de la nivel naţional. De cele mai multe ori, ea este generată dintr-o şcoală, dintr-un colectiv de cercetare sau dintr-o catedră universitară.

2. *Iniţializarea* începe în momentul în care viziunea se transformă în "misiune realizabilă" şi capătă o formă mai concretă prin conturarea unui plan-cadru.

2.1. În ***faza de conceptualizare*** sînt adoptate definiţiile de lucru pentru termenii-cheie ai oricărui program educaţional special pentru elevii supramediu dotaţi aptitudinal (talent, precocitate, accelerarea şi îmbogăţirea studiilor, segregare etc.). De asemenea, se abordează probleme ca: utilitatea programului pentru elevii talentaţi; receptarea aplicării acestui program de către variate segmente ale comunităţii; justificarea programului în termeni de politică educaţională etc. Obiecţiile sau rezervele din partea oricărui membru al şcolii în care se va introduce programul trebuie tratate cu toată atenţia, pe căi colaborative şi transparente pînă la totala clarificare.

2.2. Pentru parcurgerea acestei faze, se constituie o comisie de ***expertizare*** şi avizare a programului, formată din pedagogi competenţi în domeniul cultivării aptitudinilor, care vor analiza în detaliu condiţiile concrete ale şcolii unde se va aplica programul. Recomandăm formarea a două astfel de comisii, cu activitate independentă, pentru semnalarea punctelor critice şi pentru analiza lor prin comparaţie sau opoziţie. Aceste comisii joacă implicit şi rolul de avocaţi ai educaţiei diferenţiate în general.

2.3. *Climatizarea* este primul pas în acceptarea reală, în fapt, a programului. Climatul pozitiv sau receptiv se creează prin încredere în utilitatea şi succesul programului, prin comunicare autentică între parteneri (coordonatori şi executanţi), prin cooperare profesională, prin implicare nemijlocită. Evaluarea aspectelor de climat presupune analiza parametrilor de mediu fizic, în special a resurselor materiale, a ambianţei psihologice (atitudinile, motivaţiile, angajarea afectivă a actorilor programului) şi de context organizaţional, în primul rînd structura administrativă.

3. ***Planificarea*** presupune ***evaluarea nevoilor*** programului (o bancă de date despre nevoile elevilor, profesorilor, părinților, comunităților implicate și informarea staff-ului programului prin rapoarte concise asupra acestor nevoi); *formularea obiectivelor* programului, pornind de la obiectivele generale extrase din filozofia și politica educației diferențiate și încheind cu operaționalizarea obiectivelor pentru fiecare fază a programului, și *proiectarea* propriu-zisă (detalierea fiecărui moment; corelarea programului diferențiat cu programul general, prin articulare, integrare și consolidare reciprocă; metodele, procedeele și tehnicile de evaluare formativă; strategia și metodologia consilierii pedagogice și psihologice).

4. ***Implementarea*** programului parcurge următoarele faze: ***pregătirea*** (identificarea elevilor cu aptitudini înalte, selecția și trainingul profesorilor, popularizarea programului, sesiuni de informare a elevilor, părinților și profesorilor asupra a ceea ce li se oferă și ce se așteaptă de la ei); ***desfășurarea*** efectivă a programului zi de zi; ***observarea*** elevilor și profesorilor ca parte integrantă a pilotajului de program, care are scop de feedback (pentru atingerea scopului este necesară respectarea anumitor condiții: confidențialitate, înțelegerea corectă a rolului observatorilor de către cei observați, profesionalitatea metodologică a observației); ***evaluarea***, efectuată cu scopul redimensionării nevoilor actorilor în urma parcurgerii programului și diagnosticării impactului acestuia.

5. ***Instituționalizarea*** sau generalizarea marchează momentul în care programul special pentru elevii cu aptitudini supramedii este recunoscut și încorporat în sistemul educațional general.

Un rol major în rețelele de parteneriat este asumat de familie. Rolurile-cheie jucate de părinte în ipostaza sa de complice la dezvoltarea talentelor sînt esențializate sugestiv de Alvino, în lucrarea "7 pași în implicarea părintelui în relația cu școala":

1. Părintele ca learner

Părintele trebuie să se informeze asupra procesului de conducere și de organizare a procesului instructiv-educativ din școală.

2. Părintele ca ajutor

Cel mai vechi și mai recunoscut rol al părintelui în relația cu școala este acela de sprijinitor voluntar al profesorului în activitatea didactică. De pildă, părinții pot ajuta profesorii în desfășurarea activităților extrașcolare pentru copiii talentați.

3. Părintele ca "suporter" al imaginii pozitive despre școală

Promovarea prin căi diverse, informale, în familie și comunitate, a unei atitudini pozitive față de școală. Sugestii: școala poate oferi bucuria cunoașterii; profesorii trebuie să fie respectați; studiul individual este o responsabilitate firească a elevului; școala înseamnă și locul prieteniilor.

4. Părintele ca sursă complementară de informație pentru școală

Părinții furnizează informații despre comportamentul în familie al elevilor. Acestea determină profesorii să fie mai sensibili la diferențele individuale și să individualizeze mai mult experiențele de învățare.

5. Părintele ca resursă educațională

Împărtășind copiilor propriile interese cognitive, pasiuni, evenimente profesionale sau chiar experiența lor de viață, părinții pot deveni o sursă semnificativă de îmbogățire a situațiilor de învățare. Totodată, părinții sînt adesea mentorii proiectelor de studiu individual al copiilor.

6. Părintele ca profesor

Părinții sînt primii profesori ai copiilor și au, adesea, cel mai puternic impact educațional asupra lor. Ei oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor lor, pînă la maturizarea acestora și poate chiar mai tîrziu. Din această perspectivă, părinții ar trebui să se considere educatori responsabili.

7. Părintele ca inițiator al schimbării în școală

Este un rol și, concomitent, un drept al părintelui să analizeze critic activitatea din școală și să pretindă acesteia să se adapteze nevoilor copiilor talentați. Pentru aceasta, părintele urmează să învețe cui trebuie să i se adreseze (unei persoane cu putere de decizie sau de intervenție), cînd trebuie să intervină (cînd nu este prea tîrziu sau cînd problema devine acută), cum să intervină (un număr cît mai mare de părinți și deținînd informații corecte).

ROLUL COMUNITĂȚII ȘI AVOCATURA EXCELENȚEI

Recent, literatura psihopedagogică a conduitelor performante a adoptat termenul *avocatura excelenței* cu sensul explicit de *sprijinire, susținere, pledoarie, popularizare* și *conștientizare* a ideii de promovare a valorilor registrului aptitudinal. Constatînd însă frecvența tot mai mare a termenului în anii '90 în paginile revistelor de specialitate (de ex., *Gifted Education International, Gifted Child Quarterly, European Journal for High Ability)* și analizînd conotația nouă pe care o dobîndește în contextele diferitelor articole, considerăm că preferința pentru acest concept semnalează, chiar și metaforic, două realități ale cîmpului educațional care devin în incidența complexificării problematicii lumii contemporane din ce în ce mai evidente: *injustiția practicată față de șansele persoanelor cu potențial aptitudinal înalt de a se afirma și consacra, deci încălcarea unor "drepturi" individuale; injustiția practicată în diferite forme față de șansele grupurilor sociale, de la cele locale la cele naționale și continentale, de a prospera prin administrarea capitalu-*



lui propriu de excelenţă, deci eludarea unor "drepturi" colective.

„Avocaţii talentelor" provin, în general, din rîndul părinţilor, educatorilor, cercetătorilor ştiinţelor educaţiei, asociaţiilor şi fundaţiilor nonguvernamentale. Scopul lor este de a interveni, prin căi specifice, în favoarea valorizării potenţialului uman înalt. Prin acţiuni cumulate în ultimul sfert de veac şi desfăşurate pe diverse meridiane, în intensităţi şi modalităţi diferite, aceste grupuri au realizat o autentică avocatură, argumentînd drepturile talentelor. În pledoarie, aceste drepturi s-au numit "şanse egale la educaţie", "şanse egale faţă de ofertele societăţii", "dreptul de a fi diferit", "dreptul la educaţie diferenţiată", "recunoaşterea nevoilor speciale", "dreptul de autor", "dreptul de a fi inteligent" etc. De fapt, avocaţii valorilor aptitudinale au translat şi decodificat discursurile psihopedagogice care argumentează necesitatea asistenţei educaţionale şi sociale a elitelor aptitudinale, în planul mesajului social şi al acţiunii publice. Prin aceasta, avocatura talentelor şi-a definit funcţia principală: semnalarea unei nevoi educaţionale specifice.

Obiectivele avocaturii, aşa cum pot fi ele delimitate prin analiza activităţilor întreprinse pînă acum, presupun: sensibilizarea şi conştientizarea publicului larg asupra specificităţii conduitelor aptitudinal performante; neutralizarea prejudecăţilor legate de natura supranaturală, diabolică sau patologică a excepţionalităţii; corijarea opiniei eronate a fatalităţii succesului pentru cel înzestrat cu potenţiale aptitudinale latente; determinarea politicilor educaţionale de promovare a talentelor; susţinerea cercetării ştiinţifice a domeniului; sprijinirea cultivării şi afirmării talentelor.

Fiecare grupare are tendinţe proprii de evoluţie în acord cu contextele particulare în care fiinţează, contexte determinate de jocul dintre priorităţi şi necesităţi; posibilităţi şi constrîngeri; agenţi facilitatori şi agenţi frenatori. Transgresînd specificitatea individuală a grupărilor, putem totuşi delimita cîteva tendinţe cu aspect general: activarea opiniei publice şi a guvernelor pentru abordarea efectivă şi nu doar declarativă a problematicii acestei educaţii specifice; încurajarea cercetării ştiinţifice a domeniului; constituirea unei direcţii permanente şi specifice de reformare a învăţămîntului şi educaţiei; atragerea lumii oamenilor de afaceri, a fundaţiilor filantropice în susţinerea continuă şi sistematică a talentelor; recunoaşterea ca valori a unei game mult mai largi de expresie a talentului uman şi depistarea manifestărilor lor în rîndul tuturor mediilor culturale şi sociale, inclusiv al celor mai defavorizate; tutorizarea, monitorizarea şi consilierea promovării talentelor şi a formării promovatorilor de talent; elaborarea şi adoptarea unei legislaţii în domeniul promovării talentelor; relaţionarea cu organisme internaţionale cu tradiţie ca ONU, UNESCO, UNICEF etc.

Totuşi, cea mai importantă tendinţă actuală în domeniu ni se pare a fi exprimată nu atît în termeni logistici, ca cei de mai sus, ci în termeni de schimbare de optică asupra finalităţii primordiale a avocaturii pro talent. Pe acest registru, considerăm că asistăm la o mutaţie plină de semnificaţii pentru viitorul educaţional al societăţii: cultivarea aptitudinilor la nivelul persoanei este relaţionată cu explorarea excelenţei societăţii în ansamblu. Astfel, promovarea talentelor devine o componentă a educaţiei pentru valori.

"Îi cunoaştem pe acei stranii copii matematicieni, acele miracole în aritmetică, reuşind, printr-o capacitate înnăscută, să calculeze mintal cu sumele cele mai impresionante. Ei bine, ei pierd totdeauna ceva din această capacitate, ba chiar o pierd în întregime dacă sînt învăţaţi să calculeze conform unor reguli, la fel ca toţi ceilalţi oameni."

(J.-M. Guyau)

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Balchin, T.; Hymer, B.; Matthews, D.J.(coord.), *Gifted Education*, London, 2009.
2. Creţu, C., *Psihopedagogia succesului*, Iaşi, Ed. Polirom, 1997.
3. Creţu, C., *Curriculum diferenţiat şi personalizat*, Iaşi, Ed. Polirom, 1998.
4. Creţu, C., *Survey on Romanian educational policies and strategies for able people*, in *Gifted education in 21 European Countries*: *Inventory and Perspective*, Monks, F.J., Pfluger, R. (Eds.), BMBF, Berlin, 128-136, ISSN 264 -0065, 2005.
5. Creţu, C., *Global Success Model,* în *Analele Ştiinţifice ale UAIC*, T. VIII-IX, Iaşi, Ed. UAIC, ISSN 1453-0775.
6. Stenberg, R., *Manual de creativitate*, Iaşi, Ed. Polirom, 2005.

Automatismul didactic generează automatisme în predare. Cît de creativi sînt profesorii noştri?

Summary: The article presents in summary the results of a research carried on a large group of students in educational sciences. The findings demonstrate that as far as the initial as well as th in-service training are formal, the teachers' way of teaching remains also formal, though the students as individual personalities have, most of them, creative and imaginative capacities.

Key-words: teacher, creativity, stimulation.

SITUAŢIA DE FAPT

În general, metodele didactice sînt însuşite de cadrele didactice formate sau în curs de formare în principal pe căi teoretice, itinerarul obişnuit fiind: transmisia academică (predarea de către profesorul formator) sau prin puterea autorităţii (dorinţa inspectorului, articole, cărţi, bibliografie – obligatorie în diferite examinări). Reacţiile profesorilor, în acest context, sînt mai degrabă automate; ei preiau fără discriminare metoda care li se oferă, vorbesc despre ea ca fiind cea mai bună (întrucît e cea mai nouă, pentru ei), dar nu au nici un antrenament pentru a o aplica corect, fiecare utilizînd-o după cum (nu) a înţeles.

Întreaga metodologie didactică se reduce, în mare măsură, la o listă-rutină de metode, utilizate mai mult sau mai puţin adecvat, în funcţie de nivelul de înţelegere şi experienţă a fiecăruia. Astfel, în pofida elementelor noi de cunoaştere, în predarea zilnică s-au schimbat cu adevărat foarte puţine lucruri. Comportamentul didactic poate fi deci caracterizat prin următoarele:

– o rezistenţă teoretică minimă: acceptarea necritică a noii informaţii şi promovarea ei autoritaristă (în cazul persoanelor cu putere de decizie);
– o rezistenţă maximă în activitate: abandonarea în practică a noii informaţii achiziţionate sau utilizarea ei deformată, într-o manieră rutinieră.

Primul impuls (greşit) şi cea mai simplă acţiune (greşită) este de a acuza profesorii de incapacitatea/lipsa de dorinţă în a se adapta noutăţilor. Realitatea însă este diferită. În calitate de receptori de informaţie, profesorii manifestă un maximum de acomodare şi de efort pentru a găsi un loc în structura lor de concepte pedagogice pentru ceea ce li se prezintă ca fiind nou şi/sau util.

Problema rezidă, de fapt, în formarea lor iniţială; ei primesc o mulţime de informaţii bazate însă pe mult mai puţine posibilităţi de a le aplica. Acelaşi lucru se poate afirma şi despre programele de perfecţionare, axate pe transmiteri de tip prelegere. Este aşadar un mare semn de întrebare privind abilitatea profesorilor de a face faţă aşteptărilor elevilor dotaţi, creativi, independenţi şi originali. Care ar fi şansa de dezvoltare a unui asemenea elev – pe oricare nivel de pre/şcolarizare – să primească atenţia şi antrenamentul necesar din partea unui cadru didactic, care nu a fost pregătit, sub nici un aspect, pentru acest tip de relaţie?

STUDIUL

În acest context, a fost interesant de examinat cîteva aspecte legate de flexibilitatea şi creativitatea pe care ar trebui să le posede profesorii de la începutul activităţii didactice. Cercetarea a încercat să clarifice aspectele prezentate mai sus şi să răspundă la întrebările: a) Primesc profesorii o pregătire adecvată, care să îi ajute în achiziţia noilor informaţii de tip educaţional?; b) Personalitatea profesorilor prezintă caracteristicile necesare pentru o adaptare flexibilă la noile cerinţe, la noile realităţi ale lumii educaţionale contemporane?; c) Prezintă profesorii un grad de creativitate care să le permită susţinerea creativităţii copiilor/elevilor?

Au fost utilizate următoarele metode: un chestionar; procedeu de evaluare a imaginaţiei şi flexibilităţii persoanei (sarcina 1); procedeu de evaluare a imaginaţiei şi flexibilităţii persoanei în relaţie cu elevii (sarcina 2).

Eşantionul a fost alcătuit din studenţi în anii I-III (avînd ca primă specializare *Ştiinţele educaţiei* şi a doua – o limbă străină), cu vîrsta cuprinsă între 20 şi 53 de ani. Numai 3 dintre ei au fost bărbaţi. Numărul subiecţilor a variat în jurul cifrei 60: la chestionar au răspuns 56 de studenţi; la sarcina 1 – 60 de studenţi, iar la sarcina 2 – 68 de studenţi. Subiecţii au fost împărţiţi în 3 categorii: a) educatoare şi învăţători care se aflau în procesul de continuare a studiilor; b) adulţi avînd alte profesii; c) studenţi foarte tineri care nu aveau experienţă de muncă.

Ipotezele de lucru au fost:

1. Răspunsurile studenţilor care lucrează în învăţămînt sînt superioare calitativ (informaţie mai bogată) decît răspunsurile studenţilor din celelalte două categorii.
2. Răspunsurile la sarcina 1 prezintă un anumit grad de omogenitate, nedepinzînd de categoria socio-profesională în care se încadrează studenţii.
3. Răspunsurile la sarcina 2 sînt mai imaginative la studenţii care lucrează în învăţămînt decît la celelalte categorii de subiecţi.

Descrierea sarcinilor:

1. Chestionarul cuprinde 10 întrebări cu răspuns deschis care se referă la cunoştinţele generale ale studenţilor în artă, muzică, funcţionarea

emisferelor cerebrale, metode noi de învățare, procedee de organizare a clasei.

2. Sarcina 1: „Ce-ar fi dacă ai zări pe stradă un măgăruş care se plimbă avînd în jurul gîtului o eşarfă de mătase roz?"
3. Sarcina 2: "Ce-ar fi dacă, intrînd în clasă, ți-ai vedea elevii cum se transformă, rînd pe rînd, în iepuraşi?"

Succesiunea aplicării probelor a fost următoarea: sarcina 1; chestionar; sarcina 2.

Interpretarea rezultatelor:

Chestionar: Întrebările privind *preferințele muzicale şi utilizarea muzicii în clasă*: mai mult de jumătate din studenții foarte tineri se îndreaptă spre muzica „modernă" – *dance, house, pop*. Aceste preferințe apar sporadic şi la celelalte categorii. Motivele sînt vag formulate: muzică bună/plăcută etc.; 53,4% din subiecți manifestă diverse preferințe; restul – mai degrabă o „indiferență" muzicală. În ceea ce priveşte utilizarea muzicii în procesul pedagogic, 37% din subiecți aleg muzica clasică; din modul de motivare însă nu apare clar dacă aceştia ştiu exact la ce se referă ori dacă cunosc genuri ale muzicii simfonice; accentul este pus nu pe genul muzical, ci pe starea emoțională care trebuie dezvoltată (de relaxare). În celelalte răspunsuri (63%) se disting 2 categorii cu referință la situația educațională: cîntece pentru copii şi/sau accesibile copiilor; cîntece/melodii adecvate subiectului predat în clasă.

Aceste răspunsuri constituie, mai degrabă, intuiri ale unor procedee de utilizat decît rezultatul unei practici regulate în clasă.

Răspunsurile subiecților (inclusiv şi mai ales ale cadrelor didactice) la întrebările privind *metodele de predare* şi formula cea mai potrivită de combinare a acestora în clasă arată existența unei confuzii între: metodele didactice şi cele non-didactice (de pildă, *brainstorming*-ul este considerat ca fiind metodă de predare/învățare); metodele didactice şi tipurile de organizare a învățării (învățarea în grup/perechi); metodele de învățare şi mijloacele de învățare (de pildă, a avea un computer este considerat metodă de învățare, în loc de metoda învățării asistate de calculator); metodele de predare/învățare şi metodele de evaluare.

Întrebările privind *ambianța clasei*: răspunsurile se referă la tablouri (34,5%); cameră şi mobilier (38%); material de predare (26%); mijloace tehnice, audiovizuale (58%). Cei mai mulți opinează că în clasă trebuie să existe tablouri cu imagini din poveşti şi peisaje; foarte puțini respondenți leagă aceste imagini de subiectele ce trebuie predate. În plus, 40% din respondenți nu pot explica motivul pentru care aleg acele imagini şi nu altele. Este evident că studenții (cadre didactice în prezent sau viitoare) nu au o reprezentare coerentă a structurării unei săli de clasă adecvată copiilor, precum şi predării/învățării.

Întrebările privind noțiunile de bază ale funcționării emisferelor cerebrale au produs, în general, răspunsul "nu ştiu" ori, în cazul în care s-au dat unele răspunsuri, acestea au fost complet în afara subiectului.

Sarcina 1. Se referă la capacitatea profesorului de a intra într-o lume imaginară ori, cel puțin, într-un joc. Participanții la studiu au fost solicitați să relateze posibila lor reacție în cazul unei întîlniri neaşteptate (un măgăruş purtînd o eşarfă de mătase roz). Numai 8 din 60 de subiecți (13%) intră în situație şi narează mici povestiri imaginare. Este interesant de observat că acelaşi procent dezvoltă puternice reacții împotriva oricărei alternative la realitatea concretă: "nu este posibil...", „nici măcar nu pot să îmi imaginez...". Cele mai multe răspunsuri consideră că o persoană, din diferite motive, a pus acea eşarfă pe măgăruş.

Sarcina 2. Se referă la relația semnificativă şi responsabilă cu elevii; acest tip de sarcină activează subiecții în a găsi resurse interioare, implicînd imaginația şi soluțiile creative.

Astfel, există numai 4 răspunsuri negative ferme („imposibil", „asta nu se poate întîmpla") şi 2 – „nu ştiu". În rest, apar 2 grupuri importante de soluții: primul consideră că elevii erau „deghizați" pentru un joc de rol sau o sărbătoare şcolară, iar al doilea intră în lumea imaginară, încercînd să mențină contactul cu elevii şi să comunice cu ei.

Se vede, astfel, disponibilitatea respondenților de a accede la situații imaginare chiar dacă nu se simt confortabil ori le resping. În mod clar, datoria şi responsabilitatea îi motivează pe profesori sau pe viitoarele cadre didactice să găsească soluțiile creative cerute de natura sarcinii.

CONCLUZII

În ceea ce priveşte muzica şi folosirea acesteia în clasă, pare a fi favorabilă concluzia generală: respondenții intuiesc faptul că utilizarea muzicii „zgomotoase" este non-educațională. Pe de altă parte, nu trebuie să se creadă mai mult decît există în realitate. O minimă privire asupra situației din şcoli relevă că practic muzica nu este utilizată; ea apare în rarele ocazii ale unor serbări; mai des, dar nu în mod regulat, este folosită în timpul activităților de artă plastică, dar inadecvat. Copiii nu sînt informați asupra melodiei (gen muzical, compozitor, instrumente muzicale); aceste date nu trebuie învățate. Mai mult, nu li se atrage atenția, din cînd în cînd, asupra fundalului muzical. Manifestarea preferinței pentru muzica clasică nu este una reală, ci o deprindere (pentru că aşa fac toți), şi nu un interes constant, diferențiat în funcție de specificul activității didactice. Cu toate acestea, faptul că studenții consideră muzica un factor apt să schimbe dispoziția psihologică este un semn bun.

Situaţia nu se arată a fi mai bună nici atunci cînd este vorba de conceptele pedagogice, în acest caz – metodele. Confuzia între metode, tehnici, mijloace de predare duc la concluzii puţin favorabile privind claritatea şi logica în formarea teoretică a viitorilor profesori.

Aceleaşi probleme apar în cazul rezultatelor cu referire la funcţiile didactice ale imaginilor din clasă. Nu există o abordare a respectivului subiect în cadrul formării iniţiale sau continue.

Din acest motiv este de înţeles şi lipsa de informaţii privind funcţiile emisferelor cerebrale şi posibila lor utilizare în procesul de instruire.

Cele 2 sarcini de creativitate aplicate, deşi similare, prezintă imagini diferite. Prima (măgăruşul cu eşarfă), referitoare la reacţia respondenţilor în faţa unei situaţii neuzuale, se înfăţişează, mai curînd, dezamăgitor. Refuzul de a accepta situaţia, de a-şi schimba optica pentru a găsi soluţii, este dominant. Pe de altă parte, cea de-a doua sarcină arată că nu este vorba de o lipsă a disponibilităţii creative, ci de faptul că subiecţii (între care multe cadre didactice) pur şi simplu nu sînt obişnuiţi să îşi pună în funcţiune potenţialul imaginativ. Reacţia lor este diferită faţă de cea la prima sarcină. Numărul răspunsurilor negative se reduce dramatic şi subiecţii găsesc resursele interne necesare pentru rezolvarea situaţiei în mod creativ. Este adevărat, calitatea narativă, precum şi originalitatea răspunsurilor sînt foarte scăzute, dar nu sînt datorate atît unor eventuale caracteristici rigide de personalitate, cît lipsei de stimulare creativă în formarea acestor profesori.

Este deci evident că atîta vreme cît viitorii profesori nu frecventează cursuri care să le stimuleze imaginaţia, atîta vreme cît examenele de toate tipurile cer memorie şi mai puţin gîndire (pentru a nu mai vorbi de creativitate), este greu a-i acuza pe profesori că nu ies din tipare. Stimularea creativităţii şi independenţei în gîndire a elevilor rămîne doar o ironie, atîta vreme cît cadrele didactice, menite să acţioneze în acest fel, se formează în cea mai autentică structură de rigiditate şi formalism.

Magdalena DUMITRANA,
Universitatea din Piteşti



Viorelia **LUNGU**

Universitatea de Stat din Moldova

Caracterul inovativ al educaţiei prospective

Rezumat: Caracterul inovativ al educaţiei prospective este legat de introducerea schimbărilor. Raportate la noua dinamică a fenomenului social, acestea solicită o abordare din perspectivă viitorologică, dar şi globală. Ca element esenţial al educaţiei pentru schimbare, educaţia prospectivă pune accent pe trecerea de la „învăţarea de menţinere" la „învăţarea inovatoare", care nu este altceva decît un mijloc necesar pentru a pregăti atît indivizii, cît şi societăţile să acţioneze concertat în situaţii noi.

Summary: The inovational character of the prospective education is related with the new changes. And the change in the educational system is raported with the new dinamic of the social phenomenon, that requieres a work from the future prospective and the global one. As the esential element of the education for a change, the prospective education puts the accent on the swich from the "maintainance study" to "innovative study" which is nothing else but a required means to prepare the persons, also and the societies to act concentrated on the target in the new situations.

În domeniul educaţiei, inovaţia reprezintă „orice transformare adusă intenţionat şi metodic unui sistem de învăţămînt în vederea revizuirii obiectivelor acestuia" [5, p. 183].

M. Stanciu afirmă că educaţia prospectivă este determinată de anumiţi factori ce influenţează cursul educaţiei de mîine: schimbările economice şi social-politice, evoluţiile demografice, mutaţiile culturale şi progresele ştiinţifice, problematica lumii contemporane [10, p. 18]. În opinia cercetătorului, educaţia prospectivă constituie o investigaţie metodică a viitorului, folosind un demers care privilegiază schimbările şi înnoirile. Spre deosebire de futurologie, prospectiva îşi propune să evite ruptura dintre trecut şi viitor [10, p. 16].

Definiţia inovaţiei şi cea a educaţiei prospective denotă o legătură incontestabilă între fenomenele date: inovaţia înseamnă transformare, iar educaţia prospectivă este determinată de schimbări şi progrese ştiinţifice, anticipîndu-le sau programîndu-le. În funcţie de gradul de intenţionalitate, schimbarea poate fi spontană sau planificată [9]. Dar, pentru a evita situaţiile dificile, este bine să provocăm o schimbare

planificată, ceea ce, de fapt, se propune prin educaţia prospectivă.

Schimbarea în învăţământ, raportată la noua dinamică a fenomenului social, cere o abordare din perspectivă viitorologică, dar şi globală. Una din sursele electronice prezintă schimbarea ca trecerea unui sistem social sau a unei componente a acestuia de la o stare la alta diferită calitativ şi/sau cantitativ. Schimbarea însăşi reprezintă o stare, chiar tranzitorie, care trebuie considerată ca atare şi care vizează diferenţele dintre două stări succesive ale sistemului. În general, sociologia abordează schimbarea la două niveluri distincte: macrosocial, al societăţii globale, făcîndu-se referiri la creştere, dezvoltare, progres, regres; microsocial, al anumitor subsisteme sau constituente ale societăţii. Cele două niveluri nu sînt în mod necesar şi consecvent puse în relaţie [8].

Într-o lume în evoluţie accelerată, nu este posibil a realiza o reformă şcolară de lungă durată, ci doar a o adapta permanent la nevoile societăţii în continuă schimbare. Totodată, datorită schimbării ca principiu definitoriu al educaţiei, sistemul de învăţământ este supus continuu reformelor curente sau globale, provocate de diverşi factori sociali, economici, ştiinţifici, informaţionali, spirituali. Însă cel mai important dintre ei – educaţia – provoacă schimbarea în cei instruiţi, în mediile în care activează/vor activa, dar şi în capacitatea profesională şi în cadrul axiologic al subiecţilor educaţiei – formabili, pedagogi, părinţi.

Educaţia deci duce spre schimbare în propriul domeniu, pregătindu-i permanent pe actorii săi: copii, elevi, studenţi, cadre didactice, părinţi etc. Formaţi ca factori ai schimbării, aceştia modifică ulterior sfera lor de activitate, punînd învăţământul şi educaţia în situaţia de a se adapta continuu la modificările impulsionate de cei pe care tot ea i-a modelat ca agenţi ai schimbării.

A. Toffler afirmă că, în condiţiile sistemelor tehnice de mîine (rapide, fluide şi autoregulatoare), maşinile se vor ocupa de fluxul materialelor fizice, iar oamenii – de fluxul informaţiilor şi de cugetare. Maşinile vor îndeplini din ce în ce mai mult muncile de rutină, iar oamenii – muncile intelectuale şi de creaţie [11, p. 389]. Într-o asemenea lume, susţine Toffler, cele mai apreciate atribute ale erei industriale devin obstacole. Tehnica de mîine are nevoie nu de milioane de oameni semicalificaţi, capabili să efectueze la unison operaţii ce se repetă la nesfîrşit, nu de oameni care să primească ordine fără să clipească, ci de oameni care să îşi poată croi drumul printr-un mediu nou, pregătiţi să identifice noi relaţii într-o realitate în schimbare rapidă. Ea are nevoie de oameni care „să aibă viitorul în sînge” [11, p. 389-390].

Aşadar, generaţia tînără nu trebuie educată doar pentru a se adapta la nou, ci pentru a putea contribui la construcţia viitorului. „Specificul lumii noastre e că se schimbă din ce în ce mai repede şi că ne pune în faţa unor situaţii originale, neprevăzute, ba chiar imprevizibile”, opinează G. Berger [2, p. 46]. Din acest motiv, sarcina principală în edificarea omului nu trebuie să fie atît instrucţia, ci mai ales educaţia – o educaţie care să-i cultive formatorului un comportament deschis spre schimbare şi o atitudine care să favorizeze utilizarea tehnicilor de comportament inovator.

Noile educaţii – educaţia pentru schimbare, educaţia ecologică, educaţia economică etc. – „nu constituie altceva decît tentative de a pregăti individul şi comunităţile pentru rezolvarea acestei problematici complexe cu care se confruntă umanitatea în întregul său” [1, p. 74].

Progresul continuu al educaţiei şi capacitatea învăţământului conduce la acumularea de noi informaţii care, ca valoare, influenţează calitatea socială, economică, spirituală etc., revendicîndu-i învăţământului o nouă calitate. Aptitudinea învăţământului informativ-reproductiv de a răspunde marilor acumulări de informaţii a reclamat un nou concept educaţional, cunoscut cu denumirea de *învăţămînt formativ-productiv*.

Depozitarea întregului volum de informaţie în învăţămînt nu mai este nici posibilă, nici necesară, aşa cum era în sec. XVII, cînd J. Locke cerea ca omul să ştie totul despre toate, deoarece această condiţie nu poate rezolva problemele sec. XXI. Astfel, accentul s-a deplasat de pe *însuşirea-reproducerea* conţinuturilor predării-învăţării (materiile de studiu) pe *formarea trăsăturilor de personalitate*, proprie învăţământului formativ-productiv. Aici se realizează trecerea de la „învăţarea de menţinere” la „învăţarea inovatoare”.

„Învăţarea de menţinere” asigură rezolvarea problemelor numai într-un context delimitat, cu ipoteze care îşi păstrează valabilitatea într-o fază exclusiv analitică, bazată pe reguli exacte. De aceea, „învăţarea de menţinere” ezită în situaţii limită, cum ar fi cele de interdisciplinaritate.

Viaţa, experienţa socială, problematica lumii contemporane arată că „învăţarea de menţinere”, simpla reproducere a valorilor trecutului, tradiţia nu sînt suficiente în pregătirea omului societăţii de mîine. „Învăţarea de menţinere” nu mai face faţă transformărilor atît de rapide şi de complexe, provocîndu-i omului contemporan adevărate şocuri. Aşadar, este necesară o altă educaţie, susţine L.Antonesei, şi anume una „care poate aduce schimbare, reunire, restructurare şi reformulare de probleme, pe care o vom numi *învăţare inovatoare*” [1, p. 74].

„Învăţarea inovatoare” are capacitatea de a acţiona şi în situaţii limită, în situaţii problemă, atunci cînd ipoteza se schimbă. Prin operaţii de reformulare şi de regrupare, „învăţarea inovatoare” poate asigura rezolvarea unor probleme globale, care depăşesc orizontul unei singure ştiinţe şi solicită o acţiune educaţională

calitativ superioară, desfăşurată în disonanţa contextelor [4, p. 81]. „Învăţarea inovatoare", ca element esenţial al educaţiei pentru schimbare, nu este altceva decît un „mijloc necesar pentru a pregăti atît indivizii, cît şi societăţile să acţioneze concertat în situaţii noi, mai ales în situaţii care au fost şi continuă să fie create de omenirea însăşi" [1, p. 30].

„Învăţarea inovatoare" se poate „mişca" longitudinal şi transversal, la nilvelul programelor de educaţie formală şi nonformală, cultivînd capacitatea de autonomie în acţiune şi de integrare a acesteia într-o activitate complexă, superioară. Autonomia vizează aptitudinea de a te baza pe propriile forţe sau, după cum susţine S.Cristea, "acţiunile de autoconducere".

Integrarea valorifică *autonomia*, conferind "învăţării inovatoare" o semnificaţie socială aparte, cea de realizare a acţiunii educaţionale într-un sistem mai larg de relaţii, de cunoştinţe şi de interdependenţe, "capabil să vadă întregul", să sesizeze şi să rezolve, cu prioritate, problemele globale.

Astfel, componentele finalităţilor sînt:

(a) *idealul educaţional* – desemnează modelul de bază al personalităţii în societate, la a cărui realizare, alături de şcoală, participă şi alte instituţii;

(b) *scopurile educaţionale* – orientează ţelurile fundamentale ale sistemului şi exprimă în mod sintetic funcţiile sociale pe care şi le asumă învăţămîntul;

(c) *obiectivele educaţionale* – asigură deschidere spre procesul de învăţămînt, fiind "mai concrete faţă de scopurile ce caracterizează nivelul anterior, dar mai puţin structurate faţă de obiectivele proiectate să dirijeze nemijlocit activitatea profesorilor şi a studenţilor" [4, p. 82-83]. Aceasta implică plasarea obiectivelor pe o coordonată mobilă, într-o logică a acţiunii educaţionale "multinivelară", bazată pe solidaritatea etică şi epistemică a idealului şi scopului pedagogic, în calitatea lor de categorii ale finalităţilor de maximă generalitate. În rezultat, J. Botkin propune drept obiective principale ale învăţării inovatoare: *autonomia* şi *integrarea*.

Autonomia, aptitudinea de a sta pe propriile picioare şi de a te baza pe propriile forţe, fără legături de dependenţă, îţi permite să eviţi a fi depăşit de evenimente şi reprezintă un fundament pentru autoîmplinire [3, p. 58-59].

Integrarea este unul din pivoturile în jurul căruia se construiesc relaţiile umane, capacitatea de a înţelege conexiunile şi interacţiunile dintre probleme [3, p. 61]. Integrarea include proprietăţile de sinteză şi de percepţie totală, care fac posibilă „gîndirea integrativă", iar cooperarea ilustrează integrarea. Uimitor, dar practica cooperării, atît de esenţială vieţii contemporane, este neglijată de unele sisteme de educaţie formală, avînd drept „lege fundamentală" competiţia. Capacitatea de a căuta şi de a se lansa în noi interdependenţe, de a fi deschis noilor forme de participare, de a fi interesat de normele şi interesele altor sisteme şi oameni reprezintă o chestiune de integrare. Fără o „educaţie inovatoare" omenirea deci riscă să se bizuie pe „învăţare de menţinere", pe „o educaţie retroactivă şi prin şoc" [4, p. 81], aflată mereu în situaţia de a produce noi şocuri. Trăsăturile învăţămîntului inovator, după cum vedem, se încadrează în categoria finalităţilor educaţionale, pregătind atît indivizii, cît şi societăţile să acţioneze în situaţii noi, învăţămîntul inovator dobîndind astfel un caracter *anticipativ, complex* şi *participativ*.

S. Cristea subliniază că învăţarea inovatoare *complexă* caută soluţii pedagogice de esenţializare şi restructurare continuă. Învăţarea inovatoare *anticipativă* acţionează prin modele care contribuie la formularea şi crearea de noi evenimente. Învăţarea inovatoare *participativă* implică intervenţia unor activităţi sociale, menite să asigure "solidaritatea în spaţiu", pentru "înţelegerea şi reformularea problemelor" [4, p. 81].

Noua formă de învăţare, spre deosebire de cea tradiţională, este anticipativă, adică în coerenţă cu o viziune în care viitorul nu trebuie doar aşteptat sau întîmpinat, ci şi proiectat, construit conform unui set de obiective dezirabile, în vederea evitării unor efecte nedorite. De asemenea, acestui gen de învăţare fiindu-i caracteristică şi dimensiunea participativă, se creează două tipuri de solidaritate esenţiale pentru supravieţuirea speciei umane: în timp (prin anticipare) şi în spaţiu (prin participare). În acest context, nu este suficient doar a ne orienta spre viitor, urmează a fi schimbată şi atitudinea noastră faţă de timp. Totodată, formarea individului presupune nu numai însuşirea unor cunoştinţe, ci şi „învăţarea acestuia să înveţe" de-a lungul vieţii, să gîndească liber, critic. Astfel, este realizat scopul principal al politicii educaţionale: eficientizarea sistemelor de pregătire întru soluţionarea problemelor comune.

Întrucît problemelor majore ale omului contemporan învăţămîntul urmează să dea răspunsuri pe măsură, acesta trebuie să devină un învăţămînt inter- şi transdisciplinar [12].

Hopkins remarcă că, pentru a avea vreun rost, schimbarea trebuie să aibă impact asupra proceselor educaţionale, să pătrundă în inimile şi cugetele pedagogilor şi ale elevilor. În lipsa unei astfel de realităţi, sîntem ameninţaţi de pericolul de a aprecia evenimente inexistente, deoarece schimbarea nu ţine de strategii, deşi oferă cadrul necesar de acţiune, ci de implementarea strategiilor, adică modul în care ele sînt interpretate de elevi, profesori şi comunităţile şcolare [6, p. 35].

Pentru a crea un astfel de învăţămînt este nevoie, în primul rînd, să producem imagini succesive şi interdependente ale viitorului, să prevedem profesiile necesare, tipul de familie şi de relaţii umane care va

predomina, natura problemelor etice şi morale care vor apărea, tehnica de care vom fi înconjuraţi şi structurile organizatorice în care va trebui să ne antrenăm, ceea ce prezintă *de facto* caracterul inovativ al educaţiei prospective. Făcînd asemenea previziuni şi definindu-le, dezbătîndu-le, sistematizîndu-le în permanenţă, putem deduce natura arsenalului cognitiv şi afectiv de care vor avea nevoie oamenii de mîine pentru a fi creativi şi flexibili: creativi pentru a inova şi flexibili pentru a se adapta inovaţiilor.

Există 3 direcţii în care trebuie să se activeze în educaţia pentru schimbare – sesizarea şi acceptarea schimbărilor; evaluarea acestora; proiectarea schimbărilor şi intervenţia (controlul schimbărilor) – toate vizînd formarea omului întru a face faţă schimbărilor la care este supus de mediul său. Pentru omul de azi nu este suficient doar să sesizeze, să accepte şi să evalueze schimbările dintr-un domeniu sau altul al societăţii. În calitate de subiect al istoriei, de participant la procesele sociale (nu de spectator), el însuşi trebuie să proiecteze schimbări, să intervină în fluxul acestora pentru a genera efecte dezirabile, limitîndu-le sau evitîndu-le pe cele indezirabile. De aceea, omul de azi trebuie educat în imaginea unor scenarii ale viitorului posibil, în spirit inovativ.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei, L., *Orizontul fără limite al învăţării,* Buc., Ed. Politică, 2002.
2. Berger, G., *Omul modern şi educaţia sa. Psihologie şi educaţie*, Buc., EDP, 1973.
3. Botkin, J.; Elmandjra, M.; Malița, M., *Orizontul fără limite ale învăţării – lichidarea decalajului uman*, Buc., Ed. Politică, 1981.
4. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învăţământului*, Buc., EDP, 1994.
5. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. Litera Internaţional, 2000.
6. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării*, Ch., Ed. Prut Internaţional, 1998.
7. King, Al.; Schnider, B., *Prima revoluţie globală. O strategie pentru supravieţuirea lumii,* Buc., Ed. Tehnică, 1993.
8. http://www.dictsociologie.netfirms.com/S/Termeni/schimbare_sociala.htm
9. http://www.dictsociologie.netfirms.com/I/Termeni/inovatie.htm;
10. Stanciu, M., *Reforma conţinuturilor învăţământului. Cadru metodologic*, Iaşi, Ed. Polirom, 1999.
11. Toffler, A., *Şocul viitorului*, Buc., 1993.
12. www.armyacademy.ro/**buletin**/1_2000/**VIITORUL**.htm - 30k



Nina **CĂRUNTU**

Academia de Studii Economice din Moldova, doctorandă

Orientarea sociofugă şi sociopetă a comunicării în relaţia socială

Rezumat: Omul nu este creat pentru a fi singur, ci pentru a fi în relaţie. Această relaţie este *cuvîntul* care, de fapt, constituie o punte de legătură între indivizi, „teritoriul" comun al locutorului şi interlocutorului. În procesul comunicării fiecare tinde să îşi păstreze „teritoriul", în acelaşi timp reducînd distanţa dintre el şi interlocutor, încercînd să impună diferite imagini favorabile ale personalităţii sale.

Comunicarea în cadrul unei entităţi lingvistice se află într-o strînsă corelaţie cu rolurile *sociale,* acestea caracterizîndu-se prin anumiţi indicatori perceptuali sau „atribute" ale comportamentului – gesturi, îmbrăcăminte, ţinută verbală – şi variind după *situaţia de interacţiune*, *context* sau *ambianţă.* Totalitatea rolurilor de comunicare într-o societate este numită de Gumperz *matricea ei de comunicare* [1, p. 116]. De exemplu, engleza constituie o parte semnificativă a matricei de comunicare în India urbană, dar nu şi pentru comunităţile rurale, aflate la distanţă mare de metropole. În felul acesta, distincţia dintre monolingvism şi bilingvism este mai puţin importantă decît distincţia dintre individual şi social. Examinarea comunităţilor lingvistice din diferite părţi ale globului permite savantului să afirme că există o relaţie clară între caracteristicile generale ale matricei codurilor şi anumite trăsături ale structurii sociale [ibidem].

Comunicarea ca act, sistem, cod sau mijloc stă la baza organizării şi dezvoltării sociale, influenţînd raporturile pe orizontală şi pe verticală între oameni, intervenind chiar în aspiraţiile lor intime şi în cunoaşterea realităţii. N. Sillamy insistă asupra caracterului de feedback al comunicării: atunci cînd informaţia este transmisă, se produce o acţiune asupra receptorului şi un efect retroactiv asupra persoanei emitente. Cercetătorul atrage atenţia

asupra elementelor comunicării şi asupra orientării ei, definind-o ca un ansamblu de procese prin care se efectuează operaţia de punere în relaţie a unei persoane sau a mai multora cu alta sau cu mai multe în vederea atingerii unor obiective. *Contextul relaţional* influenţează deci calitatea comunicării interpersonale şi a schimbului de mesaje. Cadrul contextual al comunicării, atmosfera psihosocială din grup, natura relaţiilor dintre parteneri, dinamica statusurilor şi a rolurilor favorizează interacţiunile comunicative. Relaţiile dintre oameni sînt deosebit de complexe şi importante, ele reprezentînd „ţesătura" vieţii, structura reuşitelor, miracolelor sau dezastrelor umane. Trăsăturile şi însuşirile, faptele, privirile şi gesturile creează *un cod, un model* de comunicare umană.

Comunicarea interpersonală stă la baza organizării sociale şi nu are exclusiv funcţia de transmitere de informaţii; ea este un mijloc de instaurare şi menţinere a relaţiilor de bunăvoinţă între indivizi, asigurînd un echilibru social. De aici reiese, susţine R. Răşcanu, că rolurile comunicării ies cel mai bine în evidenţă atunci cînd le raportăm la scopurile urmărite de aceasta: (a) descoperirea personală – care constă în raportarea la alţii şi obţinerea de elemente pentru propria evaluare; (b) descoperirea lumii externe – care explicitează relaţiile exterioare ale obiectelor şi evenimentelor înţelese cu ajutorul comunicării; (c) stabilirea relaţiilor cu sens – care ne arată că prin comunicare căpătăm abilitatea de a construi şi a menţine relaţii, deoarece în mod obişnuit ne place să ne simţim apreciaţi de alţii; (d) schimbarea atitudinii şi a comportamentelor – care presupune ideea de comunicare, mai ales cea realizată prin intermediul mass-media [2, p. 12].

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacţiune contextuală, constată Gh. Dumitru, un schimb continuu de mesaje, menit să instituie o relaţie interumană durabilă pentru a influenţa menţinerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup. Comunicarea interumană se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale şi nonverbale prin care se produce un schimb de mesaje (informaţii, simboluri, semnificaţii, idei, sentimente, intenţii, interese etc.) pentru a influenţa, într-un anumit sens, comportamentul celuilalt. Prin urmare, comunicarea este o activitate de punere în relaţie a două sau mai multe persoane pentru atingerea anumitor obiective şi un *proces de influenţă*, prin limbaj, asupra atitudinilor şi conduitelor interlocutorilor. Prin **atitudini** cercetătorul înţelege o combinare de reacţii afective, comportamentale şi cognitive faţă de un obiect, o evaluare pozitivă sau negativă, la un anumit nivel de intensitate, a unui obiect. Comportamentul social însă nu este influenţat numai de atitudini, dar şi de credinţe, convingeri, intenţii, aşteptări, motive personale. O comunicare eficientă, susţine Gh. Dumitru, reprezintă o *interacţiune de mesaje* între persoane, în



care interlocutorul recepţionează, acceptă, înţelege şi elaborează un răspuns. În schimbul reciproc de mesaje, evident, partenerii trebuie să cunoască codul, ansamblul de semne, simboluri şi semnale ca unităţi structurale şi semnificative ale mesajului [3, p. 85-86].

Modul în care emiţătorul îşi planifică enunţurile şi în care receptorul le interpretează relevă existenţa unei *retorici interpersonale specifice*, bazată pe **principiile cooperativ** şi **al politeţii.** Primul reglementează aspectele legate de asigurarea coerenţei discursului, celălalt – aspectele privind asigurarea coeziunii sociale. Angajîndu-se într-o conversaţie, afirmă L. Ionescu-Ruxăndoiu, indivizii acceptă condiţiile unui *contract de colaborare*. În felul acesta, partenerii sînt obligaţi să îşi coreleze intervenţiile între schimburile verbale. Principiul cooperativ, ca principiu general de colaborare, exprimă tocmai cerinţa ca fiecare colocutor să emită, în fiecare stadiu al schimbului verbal, enunţurile adecvate conversaţional. Principiul politeţii este considerat un complementar necesar al celui cooperativ. Ambele principii reflectă complexitatea activităţii comunicative, activitate orientată spre atingerea anumitor scopuri şi constituită la confluenţa dintre discursiv şi social. A nu ţine seama de partener înseamnă a te expune riscului de blocare a procesului de comunicare. Politeţea – un set de norme sociale din care decurg reguli de comportament, inclusiv lingvistic, pentru membrii fiecărei comunităţi – este o premisă a dialogului, desemnînd ansamblul unor strategii, cu implicaţii în plan lingvistic, care servesc la instituirea, menţinerea şi dezvoltarea relaţiilor interpersonale.

În contextul teoriei politeţii, se vehiculează cu termenul *orientare sociofugă* (care se referă la tendinţa fiecăruia de a-şi păstra „teritoriul", de a-l apăra de „invazia" celorlalţi, adică tendinţa de autonomie a individului) şi cu cel de *orientare sociopetă* (care implică reducerea distanţelor sociale, fiecare individ construindu-şi şi încercînd să impună, pentru a fi apreciat şi aprobat de ceilalţi, un ansamblu de imagini favorabile ale personalităţii sale). L. Ionescu-Ruxăndoiu propune un şir de modele ale strategiei politeţii:

– procedee convenţionale de expresie indirectă (formularea interogativă, şi nu imperativă, a solicitării): *Poţi/vrei să-mi dai cartea?* în loc de *Dă-mi cartea!;*
– folosirea condiţionalului ca mod al nesiguranţei în locul indicativului ca mod al certitudinii: *Aţi putea să-mi aduceţi cartea mîine?;*
– construcţii restrictive, care oferă sugestia unui prejudiciu neînsemnat: *Vă deranjez numai o secundă!;*
– admiterea explicită a faptului că produceţi un deranj: *Îmi dau seama că sînteţi foarte ocupat, dar am nevoie de părerea dvs*.; apel la formule de ezitare: *N-aş vrea să vă întrerup din lucru, dar e ceva foarte important!;* scuze combinate cu expresia unor motive întemeiate: *Vă rog să mă scuzaţi, dar cred că nimeni în afară de dvs. nu mă poate ajuta;*
– admiterea îndatorării faţă de receptor: *N-aş putea să răspund pe măsura bunăvoinţei dvs.;*
– construcţii impersonale: *Nu se poate face nimic. Ar fi de dorit să se găsească o soluţie;*
– formularea constatărilor despre receptor: *Te-ai tuns. Te prinde foarte bine!* [4, p. 19].

Prin urmare, interacţiunile contextuale se înscriu atît în viaţa cotidiană, cît şi în cultura unei comunităţi sau societăţi determinate. Aceste relaţii sînt privite drept construcţii şi constructori ai unui sistem mai vast – cultură, care variază de la un popor la altul şi care se afirmă şi se transformă în cadrul interacţiunilor de zi cu zi.

Comunicarea constituie, de asemenea, un sistem de relaţii între situaţii şi scopuri sociale, pe de o parte, şi o relaţie între mijloacele capabile să asigure realizarea scopurilor în situaţii diferite, pe de altă parte. **Categoriile de comunicare**, în acest caz, sînt raportate la emiţătorul care intră într-un proces de comunicare sau: manifestă solidaritate, oferă ajutor şi recompense, ridică moralul altora; manifestă scăderea tensiunii, vorbeşte, rîde, glumeşte, exprimă satisfacţie; manifestă acordul, acceptă pasiv, se supune; dă o sugestie, o direcţie, implicînd autonomia altuia; formulează o părere; face o evaluare, o analiză; exprimă o dorinţă sau un sentiment; oferă o informaţie, o confirmare; cere o opinie, o apreciere, o analiză, expresia unui sentiment; cere o sugestie, o direcţie, o cale posibilă de acţiune; manifestă dezacordul, refuză pasiv, reţine ajutorul; manifestă o tensiune, cere ajutor, se retrage dintr-o discuţie; manifestă antagonism, influenţează negativ statutul altuia, dar se afirmă el însuşi.

Prin urmare, actul comunicării inteligibile de mesaje emiţător-receptor este o interacţiune operaţională unitară a interlocutorilor *cu informaţia codificată şi condiţiile contextuale* în care se desfăşoară. Situaţia de comunicare oferă partenerilor posibilitatea de a cunoaşte, prin schimbul de mesaje, dinamica relaţiilor interpersonale care îi uneşte sau îi diferenţiază, prin care ei acceptă sau refuză continuarea interacţiunii. Comunicarea presupune cunoaşterea şi înţelegerea relaţiilor dintre conţinut, cod, scop, canal, context şi retroacţiune, iar partenerii sînt cei care stabilesc semnificaţia relaţiilor dintre ei şi dintre elementele procesului comunicaţional. În acest context, putem afirma că dificultatea comunicării ţine de marea diversitate şi de conţinutul semantic al limbajelor, de orizontul cultural al vorbitorului, iar acesta – de orizontul său de viaţă ori de totalitatea experienţelor. În funcţie de natura limbajului, a concepţiilor despre lume, a orizontului cultural sau de viaţă, actul comunicării diferă de la un individ la altul. Comunicarea se realizează foarte rar atunci cînd există convingerea că alte orizonturi culturale sînt nesemnificative sau că actuala diversitate socioprofesională şi etnoculturală a lumii nu poate fi decît o stare eternă [5, p. 110].

Comunicarea – ca act, sistem, cod, mijloc – stă la baza dezvoltării sociale, influenţînd relaţiile pe orizontală şi pe verticală între interlocutori, stabilind, într-o anumită măsură, şi un echilibru social. În cadrul comunicării relaţiile sociale duc la descoperirea lumii, schimbarea comportamentelor sociale, influenţa atitudinilor de grup, stabilirea contractului de colaborare, orientarea sociopetă, iar relaţiile personale – la descoperirea personală, schimbarea comportamentului personal, influenţa atitudinilor individuale, orientarea sociofugă.

În concluzie, putem menţiona ca importante pentru procesul educaţional următoarele idei: 1) vorbitorii trebuie să conştientizeze faptul că o comunicare implică *relaţii cu sens* şi influenţa obligatorie a interlocutorului într-un contract de colaborare; 2) condiţiile contextuale ale unei relaţii comunicative presupune, cu necesitate, cunoaşterea şi înţelegerea legăturilor dintre conţinut, cod, scop, context, retroacţiune în vederea stabilirii unui acord de semnificare; 3) orientarea **sociofugă** şi **sociopetă** în comunicare reclamă atît menţinerea distanţei între vorbitorii implicaţi într-o relaţie comunicativă, cît şi reducerea acesteia.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gumperz, J., *Comunitatea de vorbire,* în L. Ionescu-Ruxăndoiu; D. Chiţoran, *Sociolingvistica,* Buc., EDP, 1975.
2. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Principii de bază ale comunicării* (I), în *Limba şi literatura română*, Buc., 2000.
3. Dumitru, Gh., *Comunicare şi învăţare,* Buc., EDP, 1998.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Principii de bază ale comunicării* (II), în *Limba şi literatura română*, Buc., 2000.
5. Răşcanu, R., *Elemente de psihologie a comunicării,* Buc., Ed. Universităţii, 1995.

Recenzenţi:
dr. V. BÂLICI
dr. L. VICOL

Transfer şi fosilizare în procesul predării unei limbi străine



Natalia **COCIERU**

UPS "I. Creangă", doctorandă

Résumé: Tenant compte du fait que les systèmes linguistiques apparentés comportent des traits communs tant au niveau lexical qu'au niveau structural, pendant l'apprentissage d'une langue étrangère on peut opérer divers transferts entre le système linguistique de la LM et celui de la LM et accélérer de cette façon le processus d'enseignement – apprentissage.

Termeni-cheie: analiză contrastivă, transfer, lingvistică diacronică, substrat, interlimbă, fosilizare, competenţe transferabile, intralingvistic, proximitate lingvistică.

Conceptul de *transfer* nu este nou în lingvistica diacronică. Încă în anul 1936, Jakobson a abordat problema influenţei substratului lingvistic asupra procesului de însuşire a unei limbi străine. Teoria substratului se bazează pe facultatea limbii materne de a-şi transfera principiile structurale la limba străină [1, p. 241], ecuaţia efectelor fiind următoarea: *transfer+fosilizare=efecte de substrat*. Prin *transfer* înţelegem *o strategie de comunicare, de comprehensiune şi de învăţare ce constă în a împrumuta structuri din limba maternă (LM) şi a le integra în interlimbă pentru a ne exprima într-o limbă străină*. Există *transfer pozitiv* – care facilitează sarcina interlocutorului, ajutîndu-l să stăpînească o anumită structură a limbii studiate (LS), în particular dacă structurile/vocabularul L1 şi L2 se aseamănă, şi *transfer negativ* – se produce atunci cînd locutorul integrează în interlimbă o structură ce nu există decît în limba maternă sau atunci cînd evită anumite structuri ale limbii străine care lipsesc în limba maternă [1, p. 25].

Deşi analiza contrastivă şi transferul sînt necesare procesului de însuşire a unei limbi, servind la explicarea unor structuri prezente în interlimbă, nu trebuie neglijat nici rolul altor factori, cum ar fi: strategiile de omitere a structurilor dificile, suprasolicitarea anumitor structuri, strategiile universale de organizare a limbajului. Pe de o parte, transferul este tipic procesului de însuşire a unei limbi străine, iar, pe de altă parte, unele structuri sînt mai predispuse să fie transferate decît altele. Se ştie că cei ce învaţă o limbă străină manifestă înclinaţia de a se plafona sau de a rămîne blocaţi la un anumit nivel. Cu alte cuvinte, interlimba are tendinţa de a se fosiliza într-un sistem mai mult sau mai puţin stabil. Iată cum interpretează Selinker şi Lakshmanan această teorie: „Structurile interlimbii au tendinţa de a se fosiliza atunci cînd doi sau mai mulţi factori acţionează în tandem. Cît despre transferul lingvistic din limba maternă în interlimbă, acesta constituie o condiţie necesară, dar nu suficientă fosilizării structurilor tipice limbii străine" [5, p. 134]. Ipotezele date însă nu exclud fosilizarea structurilor care nu au la origine transferul. Unele cercetări au încercat să scoată în evidenţă efectele combinate ale transferurilor operabile între limbile respective şi cele ale universaliilor. De exemplu, ipoteza transferului slab şi ipoteza dezvoltării treptate a structurii frazei limbii străine sînt modele în care accesul la gramatica universală este admis, iar transferul din gramatica L1 este constrîns. Spre deosebire de modelul în cauză, cel al transferului total presupune, la etapa iniţială de asimilare a unei limbi străine, preluarea parametrilor gramaticali ai limbii materne, restructurările ulterioare ale gramaticii limbii străine bazîndu-se pe opţiunile din gramatica universală [6, p.178]. Alte abordări ale conceptului de transferabilitate nu implică discuţii privind etapa iniţială de studiere a unei limbi străine. De exemplu, Kellerman afirmă (1995) că similitudinile dintre limbi, şi nu deosebirile, constituie forţa motrice în transfer. Cu alte cuvinte, cu cît mai multe similitudini între L1 şi L2 atestă elevii/studenţii, cu atît mai multe operaţii de transfer se vor produce [2, p. 74].

Spre deosebire de Kellerman, Schacter (1993) nu întrevede constrîngeri privind elementele de transfer, dar redirecţionează investigaţiile de la actul propriuzis la cel de formare şi testare ipotetică. Cercetătoarea admite că transferul este o constrîngere ce are la bază nu un proces derulat pe parcursul asimilării L2, ci nişte ipoteze: *I. asimilarea L2 implică formarea şi testarea ipotetică; II. cunoştinţele privind categoriile gramaticale abstracte ale L1 vor fi utilizate pentru a formula ipoteze vizînd structurarea gramaticii L2.*

Renumitul metodolog şi psiholingvist rus A.A. Leontiev, reflectînd asupra acestei probleme, afirmă: "Fenomenul de transferare a abilităţilor şi deprinderilor tipice limbii materne asupra unei limbi străine are loc independent de eforturile noastre. Acest tip de transfer este profund înrădăcinat în anumite principii generale de transfer de cunoştinţe sau, mai degrabă, de transfer de măsuri corective. De fapt, este mai eficient să fii la curent şi să automatizezi anumite corecţii privind cunoştinţele deja existente decît să construieşti un sistem de cunoştinţe de la zero". Întrebarea care se impune este următoarea: n-ar

fi mai bine să utilizăm acest transfer în loc să luptăm împotriva lui, să-l lichidăm sau să-i negăm existența? Aplicarea analizei contrastive ne va ajuta, credem, să ținem sub control această tendință puternică, făcînd din ea un aliat.

Selinker a încercat să descrie mecanismul de deplasare spre sistemul lingvistic al L2 prin izolarea unor procese vitale în formarea interlimbii (termen introdus de cercetător în 1970 pentru a înlocui noțiunea de *sistem aproximativ* lansată de Nemser). Astfel, Selinker distinge următorii factori care modelează interlimba: transferul lingvistic, transferul instructiv, strategiile de învățare, strategiile de comunicare într-o limbă străină şi suprageneralizarea materialului lingvistic. Widdowson, la rîndul său, opinează că toate procesele la care se referă Selinker sînt variații ale strategiei de simplificare, iar analiza erorilor constituie un temei parțial pentru procedeele de simplificare ce stau la baza competenței de comunicare. Noțiunea de *simplificare* s-ar părea că este definitorie. În concepția lui Widdowson, simplificarea este rezultatul tentativei de a ajusta comportamentul lingvistic, la orice etapă a interlimbii, la interesele de comunicare eficientă. Simplificarea însă poate afecta oricare din etapele interlimbii şi poate genera o deviere de la norma de referință a limbii standard spre forme de exprimare potrivite doar anumitor contexte de uz. Luînd în considerație cele expuse mai sus, relațiile dintre limba sursă, limba țintă (LȚ), interlimbă şi procesele implicate în formarea interlimbii pot fi reprezentate în modul următor:

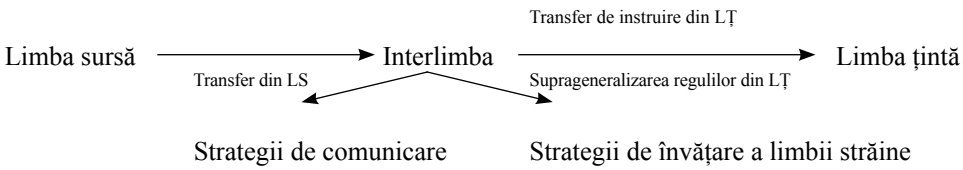


Diagrama arată că transferul din limba sursă, transferul de instruire din limba țintă şi suprageneralizarea din limba țintă sînt procese ce influențează formarea interlimbii.

În acest context, predarea limbii franceze elevilor/ studenților vorbitori de română nu poate ignora influența limbii materne asupra asimilării limbii franceze. Pe de o parte, limba română poate deveni un obstacol pe care profesorul va trebui să-l depăşească împreună cu elevii. Pe de altă parte, nu putem trece cu vederea multitudinea structurilor gramaticale ce pot servi drept suport pentru formarea competențelor de exprimare corectă în limba franceză. Astfel, profesorul se va concentra, fără îndoială, asupra prevenirii şi combaterii influențelor negative (interferențelor) şi asupra transferurilor influențelor pozitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Jakobson, R., *Selected writings*, La Haye, Mouton, 1936.
2. Kellerman, E., *Crosslingustic Influence in Second Language acquisition*, Oxford Press, 1988.
3. Odlin, T., *Transferability and linguistic substrates*, *Second language research*, vol. 8, 1992.
4. Schacter, J., *Language acquisition and its relationship to universal grammar*, *Applied lingustics*, 1988.
5. Selinker, K.; Akshmanan, U., *Language transfer and fossilization*, Amsterdam, 1992.
6. White, L., *Universal Grammar*, Amsterdam, 1992.

Recenzenți:
dr. conf. L. SOLOVIOV
dr., conf. univ. T. BUTNARU



Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educației constructiviste

Nina **PETROVSCHI**
UPS "I. Creangă", doctorandă

Rezumat: Integrated projection from perspective of constructive education put stress on forming abilities of Knowledge building. Also in constructive planning the instructional moments are replaced by acquiring Knowledge moments, but in the forefront are pupil's actions.

Termeni-cheie: proiectare, integralizare, constructivism.

Actuala tendință a şcolii spre noi obiective şi conținuturi, spre noi experiențe de cunoaştere a generat o nouă abordare a procesului educațional – cea integralistă. Științele izolate şi teoriile exclusiviste nu mai fac față

solicitărilor, nu pot explica problemele şi fenomenele tot mai complexe. În acest context, apare necesitatea reactualizării ideii de *educaţie integrală*.

Integralitatea presupune starea a ceea ce este întreg, complet; însuşirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate [1, p. 18]. La nivelul procesului de învăţământ, integralizarea se manifestă ca un demers al educaţiei şi vizează încadrarea, în discipline integrate, a modulelor care au aceleaşi obiective şi metodologii de predare-învăţare-evaluare. Prin integralizare are loc înţelegerea unitară, multiaspectuală a conceptelor învăţate, drept rezultat obţinîndu-se performanţe şcolare de tip integrat, exprimate în termeni de competenţe funcţionale, necesare elevului în viaţă. Integralizarea domeniilor de conţinut apropiate şi centrarea procesului educaţional pe formarea de competenţe asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalităţii.

Integralizarea pedagogică are la bază concepţia holistică sau integraţionistă a cunoaşterii ştiinţifice, care a demonstrat imposibilitatea unei singure discipline de a cerceta global şi de a explica problemele complexe ale realităţii. Ea presupune armonizarea dimensiunilor şi formelor educaţiei; interacţiunea, completarea şi compactarea domeniilor de studii; corelarea procesului de formare cu cel de evaluare, avînd ca rezultat întregirea acţiunii educative, unitatea educaţiei [5, p. 191].

A avea o viziune holistică asupra unui fenomen înseamnă a avea o viziune globală şi sintetică asupra acestuia, înseamnă a cerceta dincolo de elementele constitutive, structurile şi relaţiile funcţionale care unesc ansambluri şi subansambluri [6, p.159]. În felul acesta, integralitatea, ca unitate a diversităţii, este un instrument de totalizare [1, p.15].

Conceptul de integralizare pedagogică corelează toate componentele sistemului şi procesului de învăţămînt şi este operaţional atît la nivelul cercetării ştiinţifice, cît şi la cel al abordărilor practice, concretizate în planul de învăţămînt, curriculum, manuale şi ghiduri metodologice, în vederea producerii unor rezultate superioare ale învăţării. Respectivele rezultate se obţin prin învăţare de tip integrat, realizată în baza unor conţinuturi inter- şi transdisciplinare, care favorizează transferul de cunoştinţe şi sistematizarea acestora.

În încercarea de a răspunde exigenţelor devine necesară proiectarea integralizată a instruirii în manieră constructivistă, care să pună accent pe formarea abilităţilor de construire a cunoaşterii de către elevii înşişi şi în funcţie de conţinuturile învăţării integrate. Proiectarea integralizată presupune interdependenţa dintre elementele componente ale activităţii didactice: obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare, care angajează realizarea unui învăţămînt formativ fundamentat totalmente pe resursele fiecărui elev şi consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conţinuturi



(Care este obiectul învăţării?) la structura de organizare orientată spre obiective şi metodologii explicite şi implicite (*Cum cunoaştem acest obiect?*) [7, p. 311].

Potrivit punctului de vedere constructivist, întemeiat pe psihologia cognitivă a elevului, învăţarea rezultă din construcţiile mentale ale educabilului, ceea ce presupune implicarea activă a acestuia în elaborarea propriei cunoaşteri [7, p.10]. Ideea centrală a constructivismului este următoarea: cunoaşterea umană se construieşte printr-un proces creator şi activ; cei ce învaţă îşi construiesc o nouă cunoaştere pe temeliile învăţărilor anterioare, experimentînd şi reflectînd asupra experienţelor [2, p. 91].

Din cele menţionate, constatăm că: prin învăţare constructivistă educabilii produc înţelegeri noi, folosind ceea ce ştiu deja; vin în întîmpinarea noii experienţe de studiu cu achiziţiile dobîndite şi modifică reflectarea pe baza noilor situaţii de instruire; învăţarea este activă, educabilii confruntă cunoştinţele lor cu situaţiile de instruire nou create.

De aici rezultă necesitatea proiectării constructiviste a învăţării. Proiectarea propriu-zisă este considerată o construcţie supusă aceloraşi probleme ale cunoaşterii: procesarea informaţiilor privind realizarea optimă a curriculumului, a situaţiilor de instruire în anumite contexte; prognozarea posibilelor interpretări şi reflecţii; argumentarea deciziilor luate, conceperea instrumentelor de construcţie a învăţării ş.a. [4, p. 245].

Din perspectivă constructivistă, proiectarea instruirii marchează trecerea de la sensul tradiţional prescriptiv, normativ, cu sugerarea de reţete ale procedurii, care dă alte soluţii decît cele reale. Proiectarea constructivistă ajută profesorul să creeze situaţii autentice şi să ghideze elevii în înţelegerea şi rezolvarea problemelor reale. Constructivismul nu oferă o reţetă unică de proiectare, ci principii specifice acestei abordări, care permit adaptarea la situaţiile reale ale cunoaşterii. Spre deosebire de

proiectarea tradiţională, cea constructivistă poate fi prezentată ca o hartă conceptuală, ca o succesiune de analize de sarcini, ca o intercalare progresivă a noilor experimente în cele anterioare, ca o expunere de întrebări-probleme şi răspunsuri construite etc. În acest tip de proiectare profesorul are o imagine superficială asupra experienţei elevului, asupra modului de procesare şi formare a schemelor mentale, de aceea nu prevede înţelegerea ştiinţifică, ci suplineşte cunoaşterea prin metode de facilitare, sugerare, îndrumare.

Proiectarea constructivistă deci nu este o tehnologie a cunoaşterii strict aplicată. Aceasta implică variate strategii şi modele de construire a cunoaşterii pentru diferite categorii de elevi întru a se respecta teza de bază: cunoaşterea se construieşte întîi în mod propriu, apoi prin colaborare. Astfel, putem vorbi de conceperea proiectării în: (a) variante metodologice; (b) alternative strategice; (c) moduri de structurare, prezentare, desfăşurare.

Proiectarea constructivistă nu se axează pe controlul riguros al paşilor învăţării, ci pe observarea permanentă a modului şi nivelului de angajare în demersul cunoaşterii, care vizează procedurile utilizate, dar nu rezultatele imediate, progresul, calitatea formării şi a participării. Acest tip de proiectare didactică prevede activităţi flexibile, construcţia cunoaşterii fiind personalizată, iar strategiile nu sînt impuse, dar sugerate prin îndrumări şi oferire de suport procedural.

Profesorul acţionează tot în mod constructivist, parcurgînd mai multe faze de elaborare: de anticipare (pregătire), proiectarea propriu-zisă, realizarea proiectării („proiectare în acţiune", „proiectarea dezvoltării") [4, p. 250]. În faza de pregătire, el îşi analizează experienţele anterioare şi noile sarcini, resursele şi contextul real, elevii şi stilul lor cognitiv, modelele posibile, astfel încît schiţează un prototip de proiect. Cea de-a doua fază vizează elaborarea proiectului după modelele strategice de construire a învăţării: prelucrarea informaţiilor, înţelegerea situaţiei şi conceptualizarea ei, efectuarea raţionamentelor necesare, rezolvarea problemelor, luarea de decizii. Realizarea proiectării sau proiectarea dezvoltării implică creativitate, adaptări la situaţii concrete, măiestria profesorului în construirea cognitivă, ştiinţifică a instruirii. Aşadar, profesorul nu poate fi rigid nici în proiectarea propriu-zisă, nici în aplicarea ei.

Astăzi, de pe poziţie constructivistă se elaborează proiecte în manieră interpretativă, critică. În acest caz, proiectarea este un proces de rezolvare a unei probleme, un proces decizional care cere prelucrare, interpretare, corelare, căutare de soluţii, alcătuire de reţele cognitive, prototipuri. De aceea, „evenimentele instrucţionale" sînt înlocuite cu „evenimente de învăţare sprijinită", în prim-plan plasîndu-se nu acţiunile profesorului, ci ale elevului [4, p. 256].

Literatura de specialitate menţionează existenţa a peste 300 de metode şi procedee cognitiv-constructiviste, una dintre cele mai des utilizate fiind *metoda analizei de sarcină şi a contextului,* care apropie cunoaşterea, instruirea şi obiectivele de pregătire a elevilor pentru soluţionarea problemelor reale ale vieţii. Spre deosebire de metoda analizei clasice, care pune accent pe comportamentul final observabil şi măsurabil pentru organizarea informaţiilor şi asimilării lor, analiza de sarcină şi a contextului se concretizează pe procesele cognitive şi luare de decizii.

Proiectarea constructivistă se sprijină şi pe alte metode şi tehnici, cum ar fi: *metoda reflecţiei,* care impune interpetarea contextuală, cauzală; *metoda comparării*, care valorifică experienţa, informaţiile anterioare ale profesorului etc. Dar, indiferent de metoda aplicată, elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a se orienta în multiple situaţii, de a se automotiva, de a înţelege scopul, de a analiza condiţiile, a percepe instrumentele cu care îşi va clădi cunoaşterea.

În practica structurării unui proiect în manieră constructivistă este preferat *modelul portofoliului proiectării,* care permite a cuprinde rezultatele întregii acţiuni de planificare: variante de analiză, prelucrări ale conţinutului, materiale pentru acţiunile de cunoaştere, sarcini de lucru, ipoteze de verificat, experienţe anterioare, corelaţii intra- şi interdisciplinare, obiective, instrumente de evaluare, instrumente pentru construirea cunoştinţelor, metode etc. Astfel, profesorul abordează activitatea ca o problemă de rezolvat, ceea ce îi permite să fie creativ.

Spre deosebire de proiectarea tradiţională, care prevede în detaliu acţiuni de obţinere a comportamentelor aşteptate, cea constructivistă se axează pe tehnicile construirii cunoaşterii şi învăţării, profesorul fiind solicitat să demonstreze competenţă, capacitatea de a anticipa şi a opera modificări. Astfel, proiectarea constructivistă este o construcţie anticipată, care se *reconstruieşte continuu,* în funcţie de situaţii, de contingentul elevilor etc.

Pornind de la caracteristicile instruirii constructiviste, proiectul unei unităţi de instruire, din care să derive planurile lecţiilor componente, poate avea următoarea structură [4, p. 270]:

A. Elemente ale contextului:
- unitate de instruire;
- scopuri şi obiective;
- sarcini de învăţare;
- resurse disponibile;
- criterii de evaluare;
- elemente de monitorizare;
- puncte de reper conceptuale, procedurale, organizatorice, relaţionale;
- oportunităţi de valorificat, restricţii de respectat, evaluări iniţiale.

B. Realizarea activităţii de construcţie a cunoaşterii:

- dacă unitatea de instruire se va realiza în mod constructivist, atunci se vor aplica modele constructiviste (cercetare, rezolvare de probleme, gîndire critică, cîmpuri conceptuale etc.) apropiate obiectivelor, elevilor, tematicii, iar desfăşurarea activităţilor va corespunde cu demersurile lor specifice;
- dacă unitatea de instruire se va realiza printr-o combinare a modelelor constructiviste cu cele tradiţionale, atunci secvenţele/lecţiile vor primi, fiecare în parte, o altă desfăşurare şi metodologie, rezultînd un program combinat.

C. Autoevaluarea reuşitei proiectării: profesorul poate dezvolta şi verifica eficacitatea modelelor constructiviste, fie utilizînd un model propriu-zis, fie combinînd mai multe, inclusiv tradiţionale. Aplicînd modelul constructivist, profesorul devine managerul procesului didactic: proiectează, organizează, ia decizii, coordonează, îndrumă, apreciază, reglează. De exemplu, *Modelul celor 5 EX* poate fi prezentat în felul următor:

1. **Pregătirea elevilor** (Expunere): prezentarea problemei, a obiectivelor şi a necesităţii realizării lor; reactualizarea experienţelor şi a informaţiilor; motivarea participării; prezentarea unor modele în plan comparativ; schiţarea unui plan; formularea de aşteptări etc.
2. **Explorarea directă** (Explorare): identificarea oportunităţilor de folosire a resurselor date pentru sarcină, analiza critică şi comparativă a acestora; consemnarea observaţiilor; formularea de ipoteze; punerea de întrebări; organizarea cercetării; utilizarea materialelor etc.
3. **Formularea** de explicaţii, argumente, reflecţii, interpretări proprii pe baza celor explorate (Explicare): analize critice; susţinerea unor idei; structurarea constatărilor; prezentarea lor; participarea la discuţii; generalizări etc.
4. **Prezentarea finală** (Examinare): dezvoltarea şi negocierea în grup; efectuarea de corelaţii; formulare de concluzii; definirea conceptelor; luarea de decizii; soluţionarea problemei/sarcinii; elaborarea de regului; corelarea cu alte activităţi nonformale etc.
5. **Valorizarea rezultatelor** (Extindere): aprecierea punctelor tari şi a celor slabe în realizarea obiectivelor; evaluarea progresului; consecinţe pentru recuperare/dezvoltare; evaluarea procedeelor folosite, a produselor cognitive elaborate etc.

Prin urmare, o astfel de proiectare nu cere detalierea paşilor, aceştia variază în funcţie de evoluţia elevilor în construcţia înţelegerii şi rezolvarea sarcinii.

Proiectarea didactică integralizată, aşa cum se concepe şi se realizează, şi-a făcut intrarea în sfera învăţării de curînd, urmînd a fi înglobată armonios în procesul educaţional. Acest fenomen devine tot mai accentuat, personalizînd fundamental învăţarea.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Callo, T., *O pedagogie a integralităţii. Teorie şi practică,* Ch., CEP USM, 2007.
2. Oprea, C.-L., *Strategii didactice interactive,* Buc., EDP, 2006.
3. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie,* Ch.-Buc., Ed. Litera-Litera Internaţional, 2000.
4. Joiţa, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii,* Buc., Ed. Aramis, 2006.
5. Hadîrcă, M., *Abordarea integralizată în educaţie. Calitatea educaţiei: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale,* Ch., CEP USM, 2008.
6. Minder, M., *Didactica funcţională,* Ch., Ed. Cartier, 2003.
7. Nicu, A., *Strategii de formare a gîndirii critice,* Buc., EDP, 2007.

Recenzenţi:
dr. hab., prof. univ. T. CALLO
dr. hab., prof. univ. B. VIZER

Premisele sociale ale teoriei curriculumului



Mirela **MIHĂESCU**

Inspectoratul Şcolar Judeţean Dîmboviţa, România

Analizînd studiile lui J. Dewey, constatăm că pedagogul american încearcă să depăşească tendinţele a 2 concepţii despre educaţie: una, considerată o doctrină, care pune accentul pe cunoaşterea ştiinţifică recunoscută şi validată de societate; alta, autointitulată *educaţia nouă*, care pune accentul pe aspectele psihologice, pe resursele interne ale elevului ca produs al unei experienţe individuale.

Pentru a demonstra contribuţia lui J. Dewey la fundamentarea teoriei curriculumului pe baza experienţei elevului, este necesar a analiza premisele acestuia: de ordin social şi de ordin psihologic. Cele de ordin social sînt asociate, de regulă, cu educaţia tradiţională, care se axează pe experienţa finită, definitivă a ştiinţei şi care se regăseşte în programe şcolare abstracte, destul de dificile pentru copil. De asemenea, respectiva experienţă, care îşi are importanţa în pedagogia clasică, respectă în acelaşi timp valorile şi normele societăţii. De aceea, nu pot fi neglijate finalităţile, scopurile şi obiectivele, dar şi idealul educaţional, care reflectă aspiraţiile istorice ale omenirii. Aceasta este *teoria generală despre educaţie* pe care J. Dewey o dezvoltă în lucrarea „Democraţie şi educaţie" (1916).

În 1920, în studiul „Copilul şi curriculumul", J. Dewey încearcă să reconstituie legătura între scopul educaţiei tradiţionale şi scopurile *educaţiei noi*. Cu alte cuvinte, produsele de ordin social, care se referă la „anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în experienţa matură a adultului" (p. 3), trebuie completate cu produse de ordin psihologic. Educaţia tradiţională se centrează pe „conştiinţa dezvoltată a adultului, respectiv pe cultura şcolară pe care o regăsim inclusă în programa şcolară, „cheia întregii probleme" fiind considerată trecerea de la conştiinţa copilului la conştiinţa ştiinţifică specifică adultului. Această „cheie" se dovedeşte extrem de dificilă, deoarece menţine dezechilibrul între copil şi curriculum. Programele şcolare determinate doar pe baza unor produse sociale (stadiul ştiinţei care exprimă cunoştinţele adultului) nu pot fi neglijate, ele comportă însă cîteva neajunsuri: „prezintă realitatea nelimitată în timp şi spaţiu"; prezintă clasificări care nu pot fi înţelese de copil, întrucît sînt produsul intelectului adultului; „întreţin divergenţa dintre lumea personală, dar îngustă, a copilului şi lumea impersonală, dar infinită, a spaţiului şi timpului (…), dintre unitatea deosebită a vieţii copilului şi specializările şi diviziunile curriculumului (…), dintre un principiu abstract de orînduire logică şi legăturile practice şi emoţionale ale copilului" (idem, p. 69).

O programă şcolară bazată pe produse sociale îşi fixează atenţia asupra conţinutului în comparaţie cu conţinutul propriei experienţe. Curentele de gîndire pedagogică tradiţionaliste îşi fundamentează demersul pe această idee unilaterală, care se încadrează în paradigma magistrocentrismului, pe care *educaţia nouă* în Europa şi progresivismul în SUA o vor elimina, cu riscul accentuării unei alte tendinţe unilaterale, cea care absolutizează importanţa resurselor psihologice ale copilului. Dar programele şcolare şi, mai ales, planul de învăţămînt evoluează în raport cu o altă paradigmă ce constituie o replică dată nu doar magistrocentrismului, ci şi psihocentrismului: sociocentrismul.

Abordarea sociocentristă pune accentul, din perspectiva curriculumului, pe realizările ştiinţei confirmate de societate la nivelul conştiinţei adulţilor. Premisele sociale, în acest caz, respectă doar parţial

specificul copilului. O asemenea programă se bazează pe diviziunea materiei pe teme, capitole, lecţii, obiectivul propus fiind predominant social: „Faceţi astfel încît copilul să înainteze, pas cu pas, în stăpînirea acestor părţi componente" (ibidem). Aşadar, sociocentrismul acordă o atenţie particulară succesiunii logice a învăţării, ignorînd fundamentul psihologic al acestuia. Din perspectiva paradigmei curriculumului apare o problemă specială: obiectul de studiu (conţinutul) este prioritar în măsura în care „determină scopul şi metoda" (idem, p. 70); scopul este subordonat conţinutului şi apare ca unul impus din afară, deoarece vizează cunoştinţe şi informaţii gata elaborate la nivelul ştiinţei, copilul fiind pus în situaţia de a primi şi de a accepta o experienţă exterioară.

Din punct de vedere metodologic, abordarea socială a curriculumului creează o problemă prin accentuarea laturii intelectuale a educaţiei şi învăţămîntului. Astfel, în programele bazate pe premisa socială exclusivă „singura metodă semnificativă este metoda ce se adresează intelectului care asimilează şi receptează (ibidem). De asemenea, abordarea socială a programei are efecte inclusiv în planul educaţiei morale şi al igienei învăţării. Astfel, în măsura în care experienţa copilului este subordonată experienţei conţinutului ştiinţific, se explică de ce „învăţătura a devenit sinonimă cu ceea ce este obositor, iar disciplina morală este redusă doar la ceea ce „preamăreşte studiul" (ibidem).

Concluzia pe care o avansează J. Dewey la acest nivel al analizei priveşte redefinirea planului de învăţămînt şi a obiectelor de studiu nu doar din perspectivă socială, ci şi psihologică. Sînt subliniate două limite ale planului şi ale programei, generate de abordarea exclusiv socială: a) includerea unor discipline separate, construite doar pe baza experienţei ştiinţei; b) conceperea acestora ca „ceva fix, gata elaborat în sine, desprinsă de experienţa copilului" (p. 71).

Critica premiselor sociale nu trebuie absolutizată. Astfel, nu putem neglija conţinutul ştiinţei ce reprezintă o finalitate pe termen lung. Problema care se pune este cea a legăturii finalităţilor pe termen lung cu obiectivele actuale. Trebuie să dăm această semnificaţie pedagogică punctului îndepărtat al stăpînirii ştiinţei, care urmează să definească direcţia de dezvoltare curentă a copilului (ibidem). Pe de altă parte, nu putem rămîne la experienţa limitată a acestuia, la scopurile şi experienţele sale actuale, întrucît ar însemna „să oprim dezvoltarea la nivel inferior" (ibidem). Conţinutul ştiinţei este cel care poate orienta şi îndruma spre viitoare experienţe intelectuale şi sociale. Astfel, experienţa ştiinţei la un moment dat, care sintetizează o anumită experienţă socială anterioară, trebuie să devină pentru copil un ghid în experienţa viitoare. În acest mod, logicul nu se opune psihologicului. Efortul profesorului constă în psihologizarea conţinutului social al ştiinţei.

În ceea ce priveşte manualele şcolare, abordarea predominant ştiinţifică, socială întreţine trei „vicii tipice" (p.79-81): a) „lipsa oricărei legături organice cu ceea ce copilul a văzut şi a simţit"; b) lipsa motivaţiei în cazul cînd „materialul este dat direct sub forma unei lecţii în care legătura între scopuri şi trebuinţe este absentă"; c) prezentarea materiei de învăţat într-o manieră exterioară, gata elaborată.

Aspectele pozitive ale premiselor sociale ale curriculumului sînt analizate în studiul „Şcoala şi societatea", acestea fiind identificate la nivelul structurii de bază a educaţiei, care porneşte de la relaţia profesor-elev. Lărgirea socială a relaţiei date conduce la o nouă situaţie în care este implicată şi comunitatea. J. Dewey menţionează că în construcţia curriculumului cele două relaţii structurale caracteristice educaţiei şi şcolii ca instituţie trebuie privite nu numai din punct de vedere individualist, propriu *educaţiei noi*, respectiv progresivismului, ci trebuie extinse pînă la acea cerinţă a democraţiei conform căreia destinul fiecărui copil este important pentru întreaga comunitate. La acest nivel superior al construcţiei curriculumului, „acordînd atenţie dezvoltării plenare a tuturor indivizilor (…), punctul de vedere individual şi cel social coincid."

La un interval de timp de peste un deceniu, în „Şcoala şi societatea" (1915), poziţia lui J. Dewey faţă de premisa socială a curriculumului este mai puţin critică. În termenii postmodernismului, aceasta se apropie de o viziune constructivistă, expresie a unei noi tendinţe, de echilibrare dintre latura psihologică şi cea socială a educaţiei. Atît curriculumul, cît şi metodele de predare evoluează ca urmare a situaţiilor sociale în schimbare, îndeosebi în condiţiile ascensiunii industrialismului şi ale democraţiei. J. Dewey acordă o atenţie deosebită educaţiei practice legate de aspectul etic ce „se manifestă atunci cînd ocupaţiile sînt centrul de articulare al vieţii şcolare (idem, p. 92). În acest context, principiul disciplinei sau al ordinii sociale este regîndit, reconstruit în cadrul mediului economic şi comunitar al şcolii, unde se promovează un spirit de cooperare ce apropie şcoala de viaţa socială.

Şcoala democratică a societăţii industriale depăşeşte astfel disciplina îngustă şi rigidă a şcolii tradiţionale, fiind „mai profundă şi infinit mai convingătoare, derivînd din participarea elevilor la activitatea constructivă, din contribuţia lor la un rezultat social în spirit şi tangibil în formă" (idem, p. 93). Interesantă este viziunea privind curriculumul în legătură cu această tendinţă de integrare a ocupaţiilor profesionale în viaţa şcolii. Acestea nu vor fi doar „procedee practice sau moduri rutinare de activitate (de bucătărie, croitorie, tîmplărie), ci centre active de intuiţie ştiinţifică (…), puncte de plecare de unde copiii vor fi conduşi în înţelegerea dezvoltării istorice a

omului" (idem, p. 94-95). Anticipînd postmodernitatea curriculumului, J. Dewey consideră învățarea ocupațiilor profesionale în şcoală drept scop pedagogic, important formativ nu prin „valoarea economică a produselor, ci prin dezvoltarea forței şi intuiției sociale (idem, p. 94). În plan metodologic, curriculumul va fi revoluționat prin introducerea studiului experimental privit în sens larg, după modelul industrial. Astfel, experimentul desfăşurat în şcoală nu are în vedere doar procesele dintr-o anumită industrie, ci „modurile de viață socială" (…) şi tot ceea ce însoțește aplicarea științei în prezent (idem, p. 96).

Premisa socială a curriculumului contribuie la depăşirea a ceea ce de cîteva secole, după cum observă J. Dewey, constituie „un adevărat monopol al învățării", exprimat prin termenul *posesia cunoştințelor*. Odată cu valorificarea în şcoală a revoluției industriale, are loc şi o revoluție intelectuală: cunoştințele nu mai sînt un imobil solid; ele au fost lichefiate, întrepătrunzîndu-se activ în toate curentele societății". Se încearcă astfel depăşirea concepției medievale a învățării, care „se adresează în cea mai mare parte numai aspectului intelectual" (idem, p. 99). Cerințele sociale liberale industriale şi democratice vor impune la nivelul curriculumului reconsiderarea disciplinelor practice şi chiar eradicarea prăpastiei care separă oamenii cultivați de muncitori.

În concluzie, observă J. Dewey, condiționarea socială a curriculumului ca urmare a transformărilor din viața socială va genera modificări ale sistemului şcolar prin „introducerea ocupațiilor active, a studiului naturii, a științei elementare, a artei, a istoriei". Menirea socială a curriculumului determinat social este de a stimula progresul social prin contribuția fiecărei şcoli. Obiectivul general al şcolii, ca premisă socială a curriculumului, constă în capacitatea organizațională a acesteia în „a-l pregăti pe fiecare copil ca membru în cadrul unei mici comunități", oferindu-i prin disciplinele de învățămînt „instrumentele de autoorientare afectivă, garanția cea mai profundă, mai bună a unei societăți mai largi, valoroase, frumoase şi armonioase" (p. 100).

Recenzent:
dr., prof. univ. S. CRISTEA



Creativitatea, pas cu pas



Valentina **LUNGU**

Şcoala-grădiniţă nr. 152, mun. Chişinău

Zi de zi, viaţa ne oferă posibilitatea de a ne manifesta creativ şi de a fi cît se poate de inventivi. Se zice că omul valorifică aceste calităţi mai ales atunci cînd se confruntă cu lipsuri materiale, cînd are o viaţă plină de greutăţi. Posibil, eu însă cred că aceste însuşiri se dezvoltă mai curînd atunci cînd omul este liber, cînd duce o viaţă decentă. Nu mai sîntem la etapa cînd trebuie să descoperim bicicleta, ci la etapa cînd trebuie s-o îmbunătăţim, s-o perfecţionăm. Personajele lui J. Verne, în condiţiile extreme de pe insula misterioasă, nu inventează, ci improvizează, asigurîndu-şi minimul de care au nevoie: lentila, spre exemplu, o confecţionează din sticla unui ceas.

Dacă ar fi să dăm o definiţie a *creativităţii,* aceasta ar suna astfel: e ceva ce ne determină să ieşim din cotidian, să facem lucruri noi şi să găsim soluţii diferite de celelalte. Noi, pedagogii, vedem sensul suprem al muncii noastre în stimularea creativităţii la copii – lucru realizabil doar atunci cînd relaţia profesor-elev este una deschisă. Numai astfel se stabileşte un dialog care impulsionează gîndirea şi facilitează libera exprimare. Evident, acest demers reclamă respectarea anumitor cerinţe: instituirea unei atmosfere favorabile activităţii creative şi colaborării; aplicarea de metode activ-participative; diversificarea formelor de desfăşurare a activităţilor; individualizarea şi diferenţierea procesului de studiu; oferirea de condiţii pentru exprimarea propriei opinii, pentru experimentare; susţinerea încrederii în forţele proprii; încurajarea de a soluţiona probleme.

Adulţii, părinţi sau pedagogi, sînt cei care pot să-l motiveze pe copil să plăsmuiască lucruri interesante, dar şi să-l descurajeze. De aceea, atunci cînd evaluează rezultatele muncii unui elev, pedagogul trebuie să se gîndească bine *ce spune* şi *cum spune*; aprecierile pozitive îl vor îndemna să continue, să persevereze, iar cele negative îl vor face să abandoneze şi să se închidă în sine.

Fraze/afirmaţii constructive/stimulative	Fraze distructive
• Eu cred că mai există o soluţie, sper s-o găsească cineva. Oare cine va fi acela? • Pare interesant, ai putea să ne explici ce-ai făcut? • Ce părere ai tu? • Dar tu cum crezi? • Ai făcut bine, dar sînt sigură că ai putea să-ţi îmbunătăţeşti lucrarea etc.	• Am ştiut că vei face aşa, mai mult nu poţi… • Aşază-te… Vedem cu toţii ce-ai făcut. Spune mai repede ce ai de spus… • Chiar ai făcut singur? • Nu cred că vei reuşi… • Ştiu ce vrei să spui, ce ai de gînd să faci…

Fiecare dintre noi îşi doreşte ceva deosebit, care să-l diferenţieze de ceilalţi. Cei mai mulţi încearcă a se detaşa de comun şi banal prin a realiza ceva care să-l scoată în prim-plan, fie că e vorba de un obiect de interior, fie de o haină sau de un fel de bucate, fie de orice altceva, oricît de neînsemnat. Capacitatea de a fi creativ este strîns legată de ceea ce înseamnă *a fi uman*. De cele mai multe ori, părintele viitorului elev caută nu atît o şcoală anume, cît un învăţător,

zicîndu-şi: „*Îmi doresc un pedagog care ar avea o atitudine umană faţă de copilul meu*”. Şi are perfectă dreptate. Erikson susţinea că „atitudinea pozitivă a profesorului este cel mai important factor ce stimulează creativitatea”, iar numeroase cercetări au demonstrat că atunci cînd pedagogii sînt conştienţi şi interesaţi de dezvoltarea gîndirii creative, succesele elevilor sînt evidente.

În opinia unora, creativitatea ţine doar de arte, ceea ce este greşit. Uneori, părinţii, preocupaţi mai mult de reuşita copiilor lor, exprimă nemulţumire faţă de metodele didactice aplicate la ore. Mulţi profesori se supun şi *predau după cum le place părinţilor*. Însă cei care tind cu adevărat să dezvolte creativitatea, nu se conformează, utilizînd o gamă largă de metode şi apreciind contribuţia fiecărui copil.

Programul „Pas cu Pas” este un model creat ca răspuns la marile schimbări din societate. Metodologia acestuia oferă multiple oportunităţi pentru realizarea unui curriculum centrat pe cel ce învaţă, în scopul stimulării şi dezvoltării aptitudinilor creatoare. În cadrul programului sînt prioritare interesul copilului şi asigurarea unui mediu care ar suscita în egală măsură dorinţa de a acumula cunoştinţe şi creativitatea, aceasta din urmă fiind identificată cu o activitate de gîndire, de soluţionare a problemelor, cu un produs al *învăţării active*. Iată cîteva condiţii care favorizează creativitatea: a-i încuraja pe elevi să pună întrebări, poate chiar provocatoare; a le cultiva încrederea în sine; a permite alegerea metodei de învăţare, a sarcinilor, partenerului, formei de lucru, a modului de prezentare etc.; a întreţine interesul, dorinţa de a experimenta, de a se orienta spre succes; a stabili scopuri; a clarifica aşteptările; a planifica chibzuit şi a fi organizat, a aplica un management eficient al clasei; a preda echilibrat; a varia strategiile de lucru; a institui un parteneriat constructiv cu familia; a crea un mediu stimulativ şi securizant.

Nu uitaţi: un pedagog creativ are simţul valorilor şi nu e lipsit de simţul umorului!

Copiii învaţă mai eficient, dacă li se cere să gîndească creativ, nu doar să îndeplinească mecanic o sarcină tip. Voi prezenta cîteva strategii didactice utilizate cu succes în cadrul programului „Pas cu Pas”. În primul rînd, metodologia acestuia oferă oportunităţi reale pentru aplicarea multiplelor forme, metode, tehnici menite să dezvolte aptitudinile creatoare ale educaţilor: *flexibilitatea, originalitatea, gîndirea divergentă.* În al doilea rînd, planificarea şi desfăşurarea unei activităţi sînt procese esenţiale, ce antrenează spiritul creativ atît al celor ce predau, cît şi al celor ce studiază. În acest context, eficiente sînt: *întîlnirile de dimineaţă*, în cadrul cărora se completează *mesajul* – o adresare scrisă, care conţine desene, simboluri şi spaţii lacunare. Lucrul asupra textului, pe lîngă faptul că le permite elevilor să exerseze abilităţile de citire şi scriere, stimulează comunicarea orală şi scrisă, valorifică experienţa proprie, contribuie la consolidarea cunoştinţelor, cultivă spiritul de cooperare, alimentează plăcerea de a genera idei; creează o bună dispoziţie pentru toată ziua. De regulă, copiii se adună în jurul şevaletului pe care este acroşat *mesajul* şi lucrează în cerc timp de 15 minute. Această modalitate de lucru poate fi aplicată cu succes la toate disciplinele, cu adaptările de rigoare, în funcţie de subiect.



Activităţile ce ţin de *unitatea tematică* permit realizarea principiului interdisciplinarităţii, elevii avînd prilejul să aleagă cu cine şi cum să lucreze, ce materiale să folosească şi în ce manieră să prezinte produsul. Cercetările recente au arătat că un copil este în stare să asimileze mut mai mult decît ne dăm noi seama, deoarece creierul lui „are capacitatea imensă de procesare continuă şi de conştientizare a unui volum mare de informaţii, stimuli senzoriali şi emoţii”. De fapt, menţinerea interesului copilului faţă de carte este acel barometru, acea componentă constantă a efortului didactic, iar *Graficul CCC (Ce ştim? Ce dorim să ştim? Ce am învăţat?)* este matricea necesară oricărui proiect. Un exemplu: atunci cînd elevii din clasa a II-a au propus să se studieze tema „Broasca”, învăţătoarea a crezut că preocuparea lor pentru respectivul subiect nu va dura mult, deoarece broasca nu e o fiinţă agreată de micuţi. Însă, pe măsură ce discutau, interesul lor sporea, activitatea devenind tot mai captivantă.

Unităţile tematice, care pot fi organizate sub formă de lucru individual, în perechi şi în grup, face învăţarea mai atractivă şi distractivă. Părinţii pot participa şi ei în calitate de experţi, voluntari sau asistenţi didactici. De multe ori, aria de utilizare a materialelor elaborate „se extinde” dincolo de sala de clasă, unităţile tematice finalizînd prin: expoziţii (desene, materiale scrise, machete); concursuri între echipe (din clasă sau şcoală); dramatizări; prezentări de experienţe în faţa colegilor, a părinţilor; prezentări de mesaje în faţa elevilor mai mici; lansări de carte (elaborată individual sau colectiv), iar criteriile după care se evaluează produsele copiilor sînt: originalitatea, unicitatea, funcţionalitatea, noutatea.

Una din activităţile ce contribuie considerabil la valorificarea potenţialului imaginativ şi creator al copiilor

este *elaborarea de carte*, la a cărei redactare, machetare şi ilustrare participă uneori şi părinţii.

„Copiii din cadrul Programului „Pas cu Pas" se joacă", afirmă unii. Da, activitatea de bază a preşcolarului şi a şcolarului mic este jocul, în special *jocul didactic* care, îmbinînd armonios dinamismul cu aptitudinile creative, contribuie la realizarea unor obiective concrete.

Scrisul şi *cititul,* la fel, pot fi transformate dintr-o ocupaţie monotonă în una „plină de culori". „Fiecare copil poate descoperi că scrisul este o activitate plăcută, important este să-l interesaţi", afirmă J. Kim în lucrarea „Creativitatea". De aceea, elevii sînt solicitaţi să redacteze lucrări mai puţin obişnuite, cum ar fi: un jurnal personal; o scrisoare; o povestioară despre familie; un alt final pentru povestioara pe care a citit-o; povestea animalului preferat; un text în care un personaj să fie înlocuit cu un altul; o recenzie de carte; un interviu realizat cu un prieten sau cu un vecin; o reclamă publicitară; un buletin de ştiri.

Învăţătorii şi educatorii din Programul „Pas cu Pas" încurajează iniţiativele originale ale copiilor, dar iau în consideraţie faptul că fiecare dintre ei prezintă o evoluţie individuală. De aceea, la predarea *conceptelor matematice* ei se ghidează de cîteva repere: utilizarea unei abordări evolutive; individualizarea procesului educaţional; organizarea activităţilor în grupuri mici; încurajarea muncii în colaborare; implicarea familiilor la ore; asigurarea materialelor didactice concrete şi palpabile – *manipulative* (planşe, tabele, hărţi, ustensile pentru experienţe etc.). Este foarte important să ştim cum să predăm un conţinut matematic utilizînd conuri, sîmburi, nasturi, chei vechi etc., care sînt de mare ajutor atunci cînd e vorba de sortare, adunare şi scădere, multiplicare şi divizare. Cuburile, *puzzle*-urile din figuri geometrice, placa de geometrie cu elastice dezvoltă inteligenţa spaţială a copiilor; jucîndu-se cu ele, ei descoperă şi creează.

Creativitatea înseamnă un mod de a fi, de a gîndi. Pentru a face faţă cerinţelor zilei de mîine, copiii trebuie să gîndească rapid, să fie flexibili, ingenioşi şi să dea dovadă de imaginaţie. De aceea, este vital să-i creştem de mici în acest spirit al creativităţii şi inovaţiei. Începînd cu anul 2003, volumul de cunoştinţe se dublează o dată la 73 de zile; lucrurile pe care copiii le învaţă azi vor fi depăşite la momentul cînd ei vor deveni maturi. Un ritm accelerat al schimbării presupune şi o atitudine creativă faţă de ceea ce faci şi cum o faci.



Expoziţie mai puţin obişnuită „Ciorăpiorul meu"



„Serii noi de ceasuri" – producţie manuală



Panourile din clasă ne amintesc că reţinem 70% din ceea ce vedem

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Walsh, K., *Predarea orientată spre necesităţile copilului*, Ch., Ed. Epigraf, 2003.
2. Hansen, K., *Crearea claselor orientate după necesităţile copilului*, Ch., Ed. Epigraf, 2002.
3. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă*, Ch., Ed. Uniunii Scriitorilor, 1995.
4. Bouillerce, B., *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*, Iaşi, Ed. Polirom, 2002.
5. Materialele Conferinţei teoretico-practice a Programului „Pas cu Pas", *Un deceniu de schimbări: păşind în viitor*, Ch., Ed. Epigraf, 2005.
6. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici*, Buc., EDP, 1998.
7. Cojocariu, V.M., *Educaţie pentru schimbare şi creativitate*, Buc., EDP, 1994.

Educaţia pentru timpul liber şi creativitatea



Lia **SCLIFOS**

Universitatea de Stat din Moldova

„Deşi viaţa omului este scurtă, atunci cînd cineva ştie să-şi întrebuinţeze bine timpul şi nu şi-l pierde în zadar, îi mai rămîne totuşi destulă vreme.”

(Fr. Guicciardini)

„În zilele noastre, a fi creativ este o misiune destul de grea şi, concomitent, o necesitate a acestui mileniu.”

(B. Gates)

Definirea noţiunii de *timp liber* se află în centrul atenţiei mai multor sociologi şi pedagogi. J. Dumazedier, de exemplu, delimitează drept funcţii ale acestuia destinderea, distracţia, dezvoltarea, ultima fiind, prin excelenţă, o funcţie educativă sau autoeducativă şi vizînd satisfacerea intereselor, înclinaţiilor, aptitudinilor individului.

În prezent, se remarcă două probleme în ceea ce priveşte timpul liber: lipsa acestuia şi utilizarea lui incorectă. Lipsa timpului liber este condiţionată de mai mulţi factori: utilizarea lui iraţională, volum mare de teme pentru acasă, un ritm lent de învăţare, implicarea elevilor în numeroase activităţi extracurriculare, exploatarea prin muncă a copiilor de către părinţi sau de alte persoane, distribuirea de către părinţi a timpului copilului fără a-i solicita părerea etc. Folosirea incorectă a timpului ţine de abilităţile de management care, de cele mai multe ori, nu sînt dezvoltate nici de părinţi, nici de şcoală. De aici şi ideea de a conferi *educaţiei pentru timpul liber* statut de *nouă educaţie,* care ar avea drept obiectiv încurajarea experienţei şi a succesului, întrucît între performanţele şcolare ale elevilor şi modul de a-şi petrece timpul liber se atestă o legătură incontestabilă.

Educaţia pentru timpul liber reclamă o abordare atît la nivelul familiei, cît şi la nivelul şcolii. Familia acţionează ca un factor dinamizator al îndeletnicirilor copilului după ore, în zilele de odihnă, în vacanţă. Într-un mediu familial sănătos, acesta are posibilitatea de a-şi forma deprinderi de folosire a timpului liber. Însă în familiile incapabile să îşi gestioneze timpul disponibil şi să-l dedice educaţiei copiilor, ei sînt lipsiţi de exemplul unui model de familie şi al unei vieţi împlinite, şcolii revenindu-i rolul de a compensa măcar parţial acest vid prin activităţi de diferit gen.

De fapt, de ce timp liber dispune copilul? Care sînt ocupaţiile oferite de părinţi şi şcoală în acest sens? Trecerea la săptămîna de studiu de 5 zile pune în seama instituţiilor educaţionale şi a familiei probleme complexe referitoare la organizarea activităţii copilului în afara programului şcolar.

Una dintre greşelile comise frecvent de către părinţi este impunerea unui program, pe cînd, de fapt, ei ar trebui să se îngrijească de organizarea unor acţiuni la care copilul să participe cu plăcere şi interes, după preferinţe şi preocupări, opţional, în funcţie de aptitudinile pe care le are pentru anumite domenii.

Elevul mic trebuie îndrumat chiar din primele zile de şcolarizare să se obişnuiască cu regimul zilei, fiind implicat în paralel în diferite forme de odihnă activă, inclusiv în aer liber. Am cunoscut o mămică care, nemulţumită de nemanifestarea de către copilul ei, elev în clasa a III-a, a unor abilităţi de lider, mi s-a adresat pentru consultaţie. Părinţii îşi doreau ca fiul lor să fie mai des în centrul atenţiei, mai încrezut în sine, mai sociabil, adică să fie lider. Marea mea nedumerire a intervenit atunci cînd, în urma discuţiei cu băiatul, am constatat că timpul lui este strict repartizat de şcoală şi părinţi, capacitatea de decizie fiindu-i limitată la maxim. În afară de aceasta, orele de educaţie fizică, muzică şi artă plastică au fost înlocuite cu lecţii de şah; plimbările, jocurile în colectiv i-au fost interzise din lipsă de timp. Copilul făcea suplimentar matematică cu tatăl său după orele 22.00. Cel mai mare vis al lui era să se joace măcar un pic în curte. Comentariile, cred, sînt de prisos. Este necesar să le oferim copiilor pauze, posibilităţi de destindere şi repaus, de reconfortare, pentru a le permite să se regenereze, să se „împrospăteze”, întrucît activitatea şcolară solicită îndeosebi intelectul. De aceea, e bine să le ocupăm timpul liber cu activităţi ce ţin mai mult de educaţia fizică şi cea estetică. La sfîrşitul unei zile, după un program şcolar încărcat, sportul, muzica şi arta pot fi acele „oaze” în care fiecare copil să se regăsească.

Dacă adolescenţii trebuie orientaţi spre conştientizarea noţiunii de timp liber în general şi utilizarea lui raţională, apoi tinerii au nevoie de ajutor pentru a înţelege că acesta este un bun prilej de pregătire pentru viaţă. Deprinderile de organizare a timpului liber contribuie la cultivarea atitudinii pozitive faţă de acţiune şi decizie în viaţa socială – o autoevaluare în lupta cu timpul.

Dacă gestionezi corect timpul liber, cîştigi “bucuria de a şti să trăieşti”. Această bucurie este legată nemijlocit de *creativitate*. Se zice că lumea de mîine va fi lumea oamenilor de creaţie. Orice persoană cu o inteligenţă normală este capabilă să îndeplinească sarcini care

necesită creativitate, iar nivelul creativității depinde de experiență, talent, abilitatea de a gîndi într-un mod diferit decît cel uzual, capacitatea de a elimina idei fără valoare. În plus, *actul creativ* reclamă *timp*.

Cercetările în domeniu demonstrează că presiunea timpului nu dezvoltă creativitatea, ba din contra, o inhibă, o reduce nu numai în ziua respectivă, ci şi în următoarele zile. Astfel, constrînşi de cadrul temporal, elevii nu se pot angaja profund în rezolvarea sarcinilor propuse. Creativitatea solicită o perioadă de incubație, un „răgaz" pentru a pătrunde în miezul problemei şi a lăsa ideile să iasă la suprafață. În acest context, profesorii care proiectează sarcini creative trebuie să evite orice insatisfacție generată de insuficiența de timp.

Al doilea factor care condiționează creativitatea este *motivația intrinsecă*. De obicei, elevii lucrează creativ atunci cînd au un mobil, în special intern. În lipsa acestuia, ei nu sînt în stare să îşi valorifice adecvat şi cu profit maxim potențialul, deoarece mediul în care activează împiedică apariția motivației intrinseci.

Cercetările efectuate arată că oamenii pun valoare pe un *mediu de lucru* în care ingeniozitatea, inventivitatea este susținută, cultivată, apreciată. De regulă, după o zi plină de voie bună urmează una foarte „inspirată", prolifică. T. Amabile afirmă că, dacă oamenii fac ceea ce le place, atunci ei se dedică cu toată ființa acestui efort, iar dacă munca lor este valorizată şi recunoscută, creativitatea prinde aripi. Pentru elevi, aceste sentimente se amplifică îndoit.

Un alt factor care impulsionează spiritul creativ este *încrederea.* Echipele în care elevii îşi pot împărtăşi liber ideile şi convingerile sînt cele mai productive, ceea ce nu se întîmplă atunci cînd ei sînt angajați într-o luptă pentru recunoaştere.

Şi *recompensa* este considerată un promotor al creativității, doar că cei care se întreabă mereu ce bonusuri vor primi pentru munca realizată sînt oameni mai puțin creativi.

În lista factorilor ce alimentează creativitatea se înscriu şi *obiectivele,* care au o importanță mare atît pentru viață, cît şi pentru fiecare demers în parte. Toți indivizii, în anumite perioade ale existenței lor, plasează în prim-plan diferite aspirații şi dorințe – obiective vitale. Acestea, de fapt, ar trebui să servească drept bază în utilizarea rațională a timpului. Într-o cercetare realizată de profesorul japonez I. Motohasi se demonstrează că oamenii care au scopuri şi obiective trăiesc mai mult, lucrează creativ şi rareori sînt afectați de deficiențe cardiace.

Rezumînd cele expuse, le recomandăm profesorilor să ia în calcul factorii descrişi atunci cînd proiectează activitățile curriculare şi cele extracurriculare.

După aceste reflecții teoretice apare o întrebare absolut firească: *Cum dezvoltăm creativitatea la elevi şi cum utilizăm în acest scop timpul liber?* Există numeroase tehnici în acest sens, dar implementarea lor presupune un risc: ele sînt, de obicei, cronofage şi, din lipsă de timp, profesorii renunță la aplicarea lor.

Vă prezentăm o variantă a tehnicii *Asociații forțate,* utilizabilă la rezolvarea problemelor prin recurs la intuiție şi creativitate.

În perechi, se va elabora o listă cu 5-10 probleme actuale, fiecare fiind redactată sub formă de întrebare deschisă şi notată pe o fişă. Fişele se pun într-un coş sau plic, care este plasat într-un loc accesibil.

Pe parcursul zilei, elevilor li se alocă timp pentru a lua din coş o fişă şi, fără a citi ce e scris pe ea, a formula un răspuns „oferit de subconştient". Pe verso, sînt notate 2-3 cuvinte care îi vin elevului în minte la primul impuls. Apoi, se citesc problemele şi se identifică corelații între posibilele soluții şi cuvintele notate pe verso. Astfel, se dezvoltă gîndirea asociativ-creativă. Respectiva tehnică are o eficiență deosebită, deoarece întîi se valorifică un răspuns la o întrebare necunoscută, iar apoi se face apel la legăturile asociative.

Printre activitățile cu pronunțate valențe creative se numără cele în urma cărora obținem un produs ce poate fi utilizat imediat. Aplicînd tehnica *Revizuire circulară*, se vor elabora texte în baza cărora vor fi redactate eseuri, comentarii etc. Elevilor li se propune să realizeze o sarcină sau să răspundă la o întrebare. De exemplu: *Ce putem face pentru a evita stresul?* Ei scriu răspunsul, îndoaie foaia şi o transmit colegului din dreapta. Acesta înregistrează varianta proprie de răspuns. După 5-6 "deplasări", produsul se reîntoarce la stăpîn, care îl utilizează în redactarea unui text ce conține răspunsul complet. În acest caz, creativitatea individuală este susținută de colegi prin ideile lansate. Astfel, se economiseşte timp, atît de necesar în abordările creative, elevii fiind scutiți de stresul generat de lipsa acestuia şi conştientizînd eficiența colaborării cu colegii. În acelaşi scop pot fi utilizate tehnicile*: Mai multe capete la un loc; Tabelul presupunerilor; Brainstorming; Citate; Unul stă, ceilalți circulă* etc.

Educația pentru timpul liber este importantă, cel puțin, din următoarele considerente:

– pentru a răspunde la întrebarea care îl frămîntă pe fiecare elev: *În ce fel să îmi administrez timpul, încît să mă pot relaxa cît mai mult?*;
– pentru că centrul atenției sociale s-a schimbat de la globalul social spre individul-persoană socială şi spre starea de bine a acestuia;
– pentru a pătrunde în esența mecanismelor economiei de piață, care presupune centrarea educației pe nevoile individului, prin împărtăşirea unor noi valori ca: individualitate, liberă inițiativă, competență şi competitivitate, concurență loială, asumarea responsabilă a riscului, capacitatea de a construi reuşita proprie.

„Folosirea înțeleaptă a timpului liber este un produs al culturii şi al educației", afirmă B. Russel, idee ce conferă şcolii, familiei şi societății în ansamblu un rol important în procesul de educație pentru timpul liber.

Creativitatea şi incluziunea: paralele, tangente ori...?



Valentina **CHICU**

Centrul de Zi "Speranţa"

"*Imaginează. Creează. Inovează.*"
(Deviza *Anului European al Creativităţii şi Inovării*)

CONTEXT

Creativitatea şi inovarea sînt considerate competenţe-cheie pentru evoluţia personală, socială şi economică, care oferă independenţă, permit libertatea gîndirii şi contribuie la modelarea viitorului. Există motive fundamentale pentru a include creativitatea în agenda educaţională printre priorităţi. În pofida situaţiei paradoxale în care se găseşte, a obstacolelor cu care se confruntă, educaţia este invitată să pregătească într-o manieră activă, constructivă şi dinamică generaţia în creştere. În acest context, abordarea creativă a procesului educaţional constituie nu doar o soluţie, ci şi o condiţie a reuşitei, iar dezvoltarea creativităţii la elevi este parte din garanţia succesului.

EVOCARE

Managerilor şcolari li se solicită o abordare creativă în aplicarea planurilor de învăţămînt, pentru a elabora oferta curriculară a instituţiei astfel încît aceasta să satisfacă expectanţele şi interesele elevilor, părinţilor, comunităţii. Profesorilor li se solicită o abordare creativă în construirea demersului didactic astfel încît acesta să fie centrat pe copil, iar elevilor – să manifeste creativitate în scriere, citire, interpretare, gîndire, relaţii. Putem fi oare cu toţii creativi? Atunci cînd evaluatorii nu apreciază procesul şi produsul ca fiind creative, ne întrebăm: *Ce este creativitatea*? O percepem şi o definim în mod diferit. Într-un studiu efectuat cu studenţii Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei de la Universitatea de Stat din Moldova (2005), pe un eşantion de 500 de cadre didactice din gimnazii, am constatat următoarele:

- *creativitatea* este sinonim al cuvîntului *talent* (27% din chestionaţi);
- dezvoltarea creativităţii este posibilă numai în clasele cu elevi dotaţi (70%);
- doar 15% din educabili sînt apţi să realizeze *sarcini de nivel creativ* (45%);
- *creativitatea* este dependentă şi direct proporţională cu coeficientul de inteligenţă *IQ* (67%).

În opinia acestor profesori, elevii care se confruntă cu dificultăţi în cunoaştere şi învăţare, în comunicare şi interacţiune; cu dificultăţi senzoriale şi fizice, sociale, emoţionale şi comportamentale nu pot face faţă unor sarcini de învăţare ce reclamă creativitate. De aceea, ar fi bine să nu li se propună astfel de sarcini, pentru a nu le induce senzaţia unui posibil insucces. Unii profesori consideră că prezenţa în clasă a copiilor cu dizabilităţi le-ar limita oportunităţile de a-şi manifesta creativitatea. Pentru alţii, creativitatea şi incluziunea sînt incompatibile. Noi însă vom încerca să găsim probe pentru a ne convinge dacă incluziunea şi creativitatea se comportă ca două drepte paralele ori...

REALIZARE A SENSULUI

În căutarea argumentelor pornim de la definirea *creativităţii*. Literatura de specialitate consemnează numeroase definiţii, elaborate la diverse etape de cercetare a conceptului, din perspective relativ distincte (de ex., psihologică vs socială; creativitatea ca proces vs creativitatea ca produs). Sinteza acestora arată astfel:

- **creativitatea ca produs** este „o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un

grup social într-o anumită perioadă", „ceva nou şi valoros"; în educaţie, de rînd cu alte competenţe, creativitatea face parte din finalităţile educaţionale;

– **creativitatea ca proces** este „modelarea unor idei sau ipoteze, testarea acestora şi comunicarea rezultatelor", „rezolvarea problemelor de tip special, caracterizate prin noutatea lor", „producerea a ceva individual, folosind ideile personale şi ale altora";
– **creativitatea ca trăsătură de personalitate** este „o acomodare cu depăşire", „aptitudinea de a vedea (sau de a conştientiza) şi de a reacţiona", „aptitudinea de a găsi conexiune între lucruri care la prima vedere par incompatibile", „un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiţii favorabile, generează produse de valoare pentru societate", „aptitudinea unei persoane de a se exprima în cît mai multe forme posibile, folosind toate tipurile de mijloace".

Studiile privind influenţa genetică asupra creativităţii demonstrează că aceasta este nesemnificativă, iar gradul de creativitate este determinat de calităţi ale mediului familial şi ale celui şcolar (Raznicoff, 1973; Plomin, 1990). Toţi copiii trăiesc trebuinţa exprimării autonomiei şi identităţii care, indiferent de vîrstă, se manifestă impetuos. Profesorii şi părinţii copiilor creativi îi *acceptă pe aceştia aşa cum sînt, le încurajează curiozitatea, valorizează nonconformismul şi independenţa şi le oferă libertatea de a explora noi posibilităţi* (Block, 1987; Runco, 1992).

Această trecere în revistă a definiţiilor şi a rezultatelor cercetărilor în domeniu constituie un argument concludent în favoarea compatibilităţii creativităţii şi incluziunii. *Care sînt punctele de tangenţă ale incluziunii cu creativitatea?*

Incluziunea educaţională, principiul şcolii incluzive le conferă tuturor copiilor dreptul de a învăţa, oriunde îşi doresc, indiferent de starea fizică, intelectuală, emoţională sau de diferenţele de origine etnică, religioasă, culturală. Şcoala incluzivă devine *şcoală prietenoasă copilului*, deoarece incluziunea se referă la educaţia şcolară a tuturor copiilor şi tinerilor, conform conceptului „Şcolii pentru Toţi". Dar transformarea şcolii obişnuite în ***şcoală incluzivă*** constituie un proces şi un rezultat care nu poate fi atins prin aplicarea unui algoritm. Această schimbare presupune: valorizarea egală a tuturor elevilor şi a profesorilor; creşterea participării tuturor elevilor la educaţie şi, totodată, reducerea numărului celor „neatinşi" de cultura, curricula şi valorile comunităţii promovate de şcoală; restructurarea politicilor şi a practicilor din şcoală, acestea urmînd să răspundă diversităţii elevilor din localitate; diminuarea barierelor în învăţare şi implicare pentru toţi elevii, nu doar pentru cei cu dizabilităţi sau cei etichetaţi ca avînd „nevoi educaţionale speciale". Nu există prescripţii, nici experienţe în contexte identice care ar putea fi preluate, dar fără o atitudine creativă managerul şcolii nu va reuşi să realizeze o sarcină atît de complexă.

În clasa incluzivă cadrul didactic va trebui să dea dovadă de cel mai înalt nivel de profesionalism. Să centrezi procesul educaţional pe fiecare dintre discipoli, aceştia fiind foarte diferiţi, este o misiune mult prea dificilă pentru cadrele didactice care s-au obişnuit să aplice o sarcină unică fără a diferenţia şi a individualiza procesul. Profesorul trebuie:

- să fie capabil să remarce punctele forte şi interesele fiecărui copil şi să le utilizeze pentru a-l motiva în procesul instructiv-educativ;
- să stabilească obiective ambiţioase, dar diferenţiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune o evaluare diferenţiată;
- să formuleze aşteptări în funcţie de capacităţile fiecărui elev; aceasta le oferă tuturor elevilor şansa să devină şi să se simtă cu adevărat membri ai clasei şi ai şcolii;
- să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activităţi decît pe intervenţia de la catedră;
- să creeze condiţii pentru ca fiecare elev să înregistreze zilnic un succes cît de mic şi să înţeleagă ce i-a permis să-l obţină;
- să conştientizeze că procesul educaţional trebuie să fie *centrat pe copil* şi el, profesorul, răspunde de fiecare elev din clasă;
- să fie flexibil şi să demonstreze un grad ridicat de toleranţă;
- să posede un arsenal de tehnologii educaţionale, strategii şi metode pe care să le poată aplica la momentul şi locul potrivit;
- să perceapă lucrul cu fiecare elev ca pe o oportunitate de perfecţionare profesională, nu ca pe o problemă pe care el sau alţii o au de rezolvat.



Cadrul didactic profesionist va sprijini dezvoltarea creativităţii, tratînd cu atenţie orice situaţie, specificul fiecărui elev şi al fiecărui pas în parcursul educaţional. Metodele, formele, strategiile utilizate pot impulsiona şi inhiba creativitatea în egală măsură.

Prezentăm cîteva aspecte ale demersului didactic, de care trebuie să ţină cont fiecare profesor.

1. *Evaluarea.* Cercetările au demonstrat că aprecierea obiectivă, constructivă, la timp poate stimula creativitatea. Încurajarea elevului în procesul de evaluare se transformă în motivaţie şi în curiozitate – componente indispensabile actului creativ. În acelaşi timp, aşteptarea evaluării poate submina orice iniţiativă. Chiar şi laudele îi determină pe unii copii să se concentreze asupra felului în care le va fi estimată munca.
2. *Recompensa.* Stereotipul forţei pozitive a recompensei este unul dominant în societatea noastră. Dar, de regulă, aceasta înăbuşă motivaţia intrinsecă, libertatea şi viteza gîndirii. S-a demonstrat experimental faptul că la soluţionarea problemelor/situaţiilor ce necesită spargerea tiparelor recompensa constituie o piedică, iar la realizarea sarcinilor obişnuite aceasta poate grăbi obţinerea produsului final.
3. *Competiţia* este un fenomen mult mai complex decît evaluarea ori recompensarea. Impactul pozitiv al acesteia se manifestă doar în cazul în care profesorul oferă cadrul necesar şi motivează, iar elevul acceptă ***competiţia cu sine însuşi.***
4. *Restrîngerea capacităţii de a alege.* Copilul care primeşte în situaţii noi de învăţare instrucţiuni clare poate percepe intervenţia profesorului drept sprijin, permiţîndu-şi libertatea de a tatona şi altă cale, mai originală. Copilul, căruia i se indică zi de zi ce să înveţe, cum să înveţe şi cum să reproducă la examene ceea ce a învăţat, fără a avea dreptul de a opta pentru propria cale în activitatea de învăţare, va reprima orice tentativă de abordare creativă a situaţiei.

O îmbinare armonioasă, o selecţie şi aplicare corectă a tuturor ingredientelor procesului educaţional reclamă cunoştinţe, convingeri, atitudini şi ***creativitate***.

Incluziunea acordă profesorului oportunitatea de a-şi dezvolta potenţialul creativ şi de a-l valorifica în totalitate (chiar mai mult decît şcoala obişnuită). Creativitatea deci este indispensabilă procesului incluziunii.

REFLECŢIE

Pentru a ne putea convinge că am reuşit să ne apropiem de esenţa conceptului de creativitate, că am listat condiţiile de dezvoltare a acesteia la discipolii noştri, să analizăm două istorioare.

Istoria unui nas

Un elev din clasa a VIII-a şi-a fracturat mîna dreaptă. Medicii au transformat mîna băiatului într-un cilindru de ghips din care nu se zărea nici un deget. La ora de informatică, băiatul, vrînd să-i demonstreze colegului că ştie soluţia la problema propusă de profesor, a folosit nasul pentru a atinge concomitent 2 taste. Gestul nu a rămas neobservat şi a stîrnit animaţie în clasă. Profesorul era supărat: ultimele 7 minute din lecţie elevii au încercat să folosească nasul pentru a lucra cu tastiera.

La pauză, în cancelarie se discuta cazul. Unii profesori erau de părere că băiatului trebuie să i se interzică să vină la şcoală cît este cu mîna în ghips, alţii însă îi admirau ingeniozitatea.

Ce trebuie să facă profesorul?

Istoria unui măr

I-am interzis copilului meu de 5 ani să se atingă de mărul ce atîrna de creanga pomului care, mic fiind, se bucura şi ne bucura cu primul rod. I-am explicat copilului cît de important e să aşteptăm să se coacă fructul. Apoi am schimbat timbrul vocii, am făcut un gest ameninţător cu degetul arătător, spunîndu-i: „Să nu pui mîna!”.

Peste vreo 2 săptămîni, trecusem să văd cum se coace mărul. De creangă atîrna doar codiţa ce purta uşurată fructul muşcat cu atenţie din toate părţile.

Încerc, peste ani, să analizez situaţia cu studenţii mei – viitori profesori. Unii consideră că e un act de neascultare care nu poate fi lăsat fără pedeapsă, alţii – că e o abordare creativă şi copilul trebuie încurajat. Care e soluţia: cearta ori încurajarea? Iată întrebarea care solicită şi de la profesionişti o abordare creativă.

În concluzie, alegînd soluţia corectă, să nu uităm: *„Adevăratul dascăl este acela a cărui minte se mişcă în armonie cu minţile elevilor săi, trăind împreună dificultăţile şi victoriile intelectuale deopotrivă.”* (J. Dewey)

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguţ, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Iaşi, Ed. Polirom, 2001.
2. Munteanu, A., *Psihologia copilului şi a adolescentului,* Timişoara, Ed. Augusta, 1998.
3. Jurcău, N.; Megieşan, G.M., *Psihologia generală şi a dezvoltării*, Cluj Napoca, Ed. U.T. Pres, 2001.
4. Şchiopu, U.; Verza, E., *Psihologia vîrstelor*, Buc., EDP, 1981.
5. Bonchiş, E., *Dezvoltarea umană*, Oradea, Ed. Imprimeria de Vest, 2000.

Mesajul – metodă de socializare, integrare şi incluziune



Angela **CAZAC**

Şcoala-grădiniţă nr. 120, mun. Chişinău

„Indivizii învaţă cel mai bine atunci cînd conţinutul este semnificativ pentru ei, cînd li se oferă oportunităţi pentru interacţiuni sociale şi cînd mediul susţine învăţarea.”

(R. Braidt)

„Sînt mai multe drumuri ce duc spre vîrful muntelui”, susţin înţelepţii. De aceea, noi, spărgătorii de gheaţă în incluziune, sîntem într-o permanentă căutare şi nu pierdem din vedere nici pentru o clipă scopul pentru care am pornit în această călătorie – *a oferi şanse egale tuturor copiilor.*

Deseori mă întreb: *Oare fac bine ceea ce fac?* Am ferma convingere că educaţia trebuie să-i ofere copilului posibilitatea să fie “descoperit”, precum şi să “descopere” adevărurile şi lucrurile noi, să înveţe nu numai din manuale, ci şi din “viaţă şi pentru viaţă”, să înveţe “din plăcere şi cu plăcere”.

În urma observărilor la clasă, am constatat că elevii învaţă cel mai bine atunci cînd:

- atmosfera în timpul orelor este binevoitoare, cînd fiecare copil beneficiază de susţinere şi securitate, este scutit de critici;
- se creează oportunităţi pentru interacţiuni reciproce şi se proiectează situaţii de testare a noilor comportamente;
- informaţiile sînt importante pentru ei;
- mediul de învăţare este unul favorizant şi facilitează dezvoltarea abilităţilor de comunicare şi a celor sociale.

Un părinte informat spunea: „Atunci cînd selectaţi şcoala unde va merge copilul vostru, interesaţi-vă dacă elevilor le place să se afle în instituţia respectivă; dacă nu sînt excesiv de tutelaţi sau restricţionaţi în acţiuni, fiind nevoiţi să urmeze orbeşte instrucţiunile învăţătorilor. O şcoală bună este, de regulă, un loc gălăgios. Dacă timp de jumătate de oră nu auziţi pe culoare discuţii sau rîsete, atunci căutaţi o altă şcoală”.

În clasa mea domină o atmosferă caldă, liniştită, descătuşată. Copiii sînt sociabili, prietenoşi. Fiecare dintre ei, purtător unic al valorii sacre, pretinde ca aceasta să-i fie recunoscută. Din cei 23 de elevi, 15 sînt singurii copii în familie, fapt ce denotă o necesitate permanentă de comunicare, acceptare şi încurajare (6 copii sînt educaţi în familii incomplete şi 2 copii sînt cu necesităţi speciale).

În continuare voi descrie *Întîlnirile de dimineaţă,* care presupun *activităţi de învăţare în grup.* Este prima lecţie din orar, menită să asigure o ambianţă pozitivă, deschisă şi securizantă. Elevii se aşază pe covoraş în cerc, avînd posibilitatea să se privească în ochi, să se ajute reciproc, să se bucure şi chiar să se întristeze aflînd de temerile sau de nevoile colegilor. Ora demarează cu *activitatea de spargere a gheţii* – un joc sau o sarcină de energizare ce permite crearea comunităţii de învăţare şi identificarea aşteptărilor copiilor – moment foarte important, dar care, de obicei, din criză de timp, este *neglijat* de cadrele didactice. *Elevilor cu CES această activitate le inoculează ideea că fiecare copil este special şi are nevoile sale, indiferent de natura lor*.

Următorul moment al întîlnirii este *mesajul* – un instrument eficient de actualizare a materiei studiate. Tehnica, care presupune discuţii în baza unor întrebări deschise sau realizarea de exerciţii de creativitate, desene, rebusuri lexicale, le oferă elevilor posibilitatea de a-şi exprima părerea, de a face o apreciere, fără teama de a greşi. *Mesajul* se realizează pe poster, folosindu-se creioane sau carioca de diferite culori, diverse caractere de litere, imagini. Textul trebuie să conţină spaţii libere, care vor fi completate pe parcursul descifrării simbolurilor. Varietatea de sarcini ne permite a identifica şi a respecta interesele, stilurile de învăţare şi valorile tuturor copiilor.

Ca structură, *mesajul* are 3 părţi componente: *Salutul, Conţinutul de bază* şi *Noutăţile*. În cadrul *Noutăţilor,* elevii împărtăşesc colegilor un eveniment recent aflat sau în care au fost/sînt implicaţi. Datorită acestei rubrici ei îşi dezvoltă încrederea în sine; învaţă să prezinte şi să analizeze informaţiile, să fie ascultători activi. Este rubrica preferată a copiilor cu nevoi speciale, deoarece, prin intermediul acesteia, ei înţeleg mai multe în comun cu colegii. Important este ca noi, adulţii, să nu influenţăm copilul, să nu-l dezvăţăm să vadă lumea cu propriii ochi.

Întîlnirile sînt parte din viaţa cotidiană, iar abilităţile pe care le cultivăm au valenţe deosebite. Noile cercetări în domeniu au demonstrat că formarea şi punerea în valoare a competenţelor socioemoţionale servesc drept fundament pentru succesul şcolar, cunoaşterea particu-

larităților de vîrstă şi a celor individuale, înțelegerea a ceea ce influențează şi favorizează dezvoltarea elevilor, constituind un reper incontestabil în asigurarea acestuia. Aplicarea acestor cunoştințe în scopul creării unor condiții prielnice pentru evoluția tuturor copiilor garantează desfăşurarea unui proces educativ de calitate.

Pentru a eficientiza activitățile în grup, mă ghidez de cîteva principii de bază cu referire la copiii cu cerințe educative speciale:

- asigurarea consecutivității şi consecvenței demersurilor întreprinse. Dacă acestea se repetă, copiii cu CES au suficient timp pentru a exersa şi a-şi forma abilitățile necesare;
- realizarea activităților noi. Este important ca orice activitate nouă să fie împărțită în mai multe etape, fiecare fiind însoțită de indicațiile de rigoare;
- crearea unui spațiu pentru fiecare elev. Covoraşul este un loc ideal pentru cele mai frumoase momente din viața clasei. Acolo putem fi aproape de sufletul copilului, putem zîmbi, putem gîndi mai profund. Apropo, ştiți ce cred copiii despre dragoste? *Dragostea înseamnă a-i spune unei persoane ceva rău despre tine şi a-ți fi frică că ea nu are să te mai iubească din cauza celor auzite. Dar persoana te surprinde, iubindu-te şi mai mult.* (Samanta, 7 ani)

Exemple de mesaje

Clasa a IV-a

Subiectul: ZIUA SFÎNTULUI ANDREI

Obiective:

– familiarizarea cu tradițiile şi obiceiurile populare;
– manifestarea de interes şi respect față de parteneri în timpul comunicării.

Bună,_____!
Sîntem în ziua de_____, în ajun de _____
_____.
Ziua Sfîntului Andrei mai este numită şi Ziua l....p.... l.... i .... În această zi l... p.... l devine mai
_____.
Oamenii de la țară nu lucrează ca _____.
Pentru a se apăra de lupi, ei ung _____
_____ cu_____.
Tot din acest motiv, ei nu _____ , _____
_____ , _____ şi nu dau nimic cu împrumut.
În noaptea de Sfîntul Andrei se fac _____
_____.

Notă: Spațiile libere pot fi înlocuite cu desene.

Subiectul: VACANȚA DE TOAMNĂ

Obiective:

– valorificarea procedeelor artistice: personificarea, comparația;
– punerea în valoare a culturii fiecărei familii.

Bună, dragi _____
_____!
Sîntem în a _____zi de
_____.
Vacanța cea _____ a trecut ca
_____
_____.
Din _____ toamna a cules
_____.
Am trăit cele mai incitante momente din această vacanță în_____.

Sînul familiei	Locuri publice	Vizită	Altele

Nu cred că există infirmitate în sens fizic. Există numai infirmități psihice. Marii oameni au reuşit să-şi înfrîngă infirmitățile fizice, dar infirmitățile psihice au învins şi mari oameni...

Nu cred că există o mai mare mulțumire sufletească decît aceea de a avea posibilitatea să schimbi cursul vieții unui om, să-l redai pe om oamenilor…

(D. Hociotă)

Castelul – o tehnică de dezvoltare a gîndirii critice. Aplicații pentru activități experențiale de educație pentru sănătate (*Ştiințe*, clasele primare)



Ludmila **URSU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Activitățile experențiale descrise în articolul de față țin de *educația pentru sănătate* – o dimensiune a *noilor educații*, al cărei scop poate fi definit ca „dobîndirea de cunoştințe, priceperi şi atitudini referitoare la componenta fizică a ființei umane şi la unitatea acesteia cu componenta spirituală" [1]. Practicile prezentate vizează obiective şi conținuturi prevăzute curricular pentru disciplina *Ştiințe* în clasele primare. Astfel, realizarea lor la clasă va crea oportunități de infuziune a educației pentru sănătate în aria disciplinei *Ştiințe*, conectînd într-un circuit formativ unic obiectivele generale educaționale şi cele specifice disciplinare.

În cadrul proiectării şi realizării activităților experențiale o atenție deosebită urmează a fi acordată etapei de *reflecție*, care solicită o abordare critică, generalizarea şi valorizarea parcursului didactic din diverse perspective, inclusiv educativă. Pentru amplificarea valențelor educative ale experiențelor, propunem o tehnică elaborată de noi şi testată în cîteva şcoli primare din republică – *Castelul.*



Stela **GÎNJU**

Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

EXPERIENȚA „POLUAREA FONICĂ (SONORĂ)"

Conținut de învățare: „A fi numai urechi", cl. a IV-a.

***Obiectiv*:** demonstrarea impactului negativ al poluării fonice asupra acuității auzului.

Ustensile: ceasornic, metru.

Algoritm:

1. Invitați în fața clasei 5 elevi şi oferiți-le indicațiile necesare pentru acțiunile ce urmează:
   a) elevii A şi B se vor poziționa la 4-5 m unul de altul;
   b) elevul A se va deplasa încet spre elevul B, ținînd în mînă ceasornicul;
   c) elevul B, care stă cu ochii închişi, în momentul cînd va auzi ticăitul ceasornicului, va semnaliza (va ridica mîna, va rosti „aud" etc.);
   d) la semnalul dat, elevul A va trebui să se oprească;
   e) elevii C şi D vor măsura distanța de la elevul A pînă la elevul B şi vor fixa rezultatul pe tablă;
   f) la cerința învățătorului (rostită cu voce înceată), elevul E va produce un zgomot de circa 80 dB (include pentru 1-2 sec. magnetofonul la maxim, loveşte unul de altul 2 capace de metal etc.);
   g) acțiunile a)-e) se vor repeta.
2. După ce v-ați convins că participanții au înțeles pașii

activității şi că nimeni nu va fi surprins de zgomotul produs, realizați acțiunile în condiții de liniște.

3. Solicitați elevilor să compare rezultatul măsurării inițiale cu rezultatul celei repetate (distanța obținută va fi mai mică).
4. Rugați elevul B să descrie senzațiile trăite în clipa producerii zgomotului şi să îşi imagineze ce ar fi simțit dacă n-ar fi fost prevenit de producerea acestuia.

Rezultate şi concluzii

Zgomotul puternic (poluare fonică) a dus la scăderea de moment a acuității auditive a elevului B, generîndu-i disconfort. Poluarea fonică deci este nocivă sănătății fizice şi mentale şi trebuie evitată.

Informații utile

Poluare fonică înseamnă expunere la sunete stresante, discordante sau care lezează sistemul auditiv. În cea mai mare parte, aceasta este condiționată de automobile, trenuri, avioane, echipamente de construcție etc. Potrivit cercetărilor, zgomotele reduc calitatea vieții, afectînd organismul uman în funcție de intensitatea şi durata/frecvența expunerii (capacitate diminuată de concentrare, probleme cognitive sau auditive, dereglări psihice sau de somn, ulcer, ritm cardiac înalt şi hipertensiune etc.). În rîndul tinerilor, datorită faptului că aceştia preferă să asculte muzică la căşti, la volum ridicat, sensibilitatea auzului scade cu fiecare an. National Institute of Deafness (SUA) recomandă consultarea unui medic ORL-ist, dacă răspunsul la majoritatea întrebărilor de mai jos este unul afirmativ:

- *Cei din jur se plîng că obişnuieşti să urmăreşti emisiunile TV cu sonorul tare?*
- *În cadrul convorbirilor telefonice, deseori nu auzi ce spune interlocutorul?*
- *Deseori îi rogi pe cei din jur să repete ce au spus?*
- *Nu auzi bine într-un mediu zgomotos?*
- *Îți este greu să urmăreşti 3 persoane care vorbesc în acelaşi timp?*

Poluarea fonică poate afecta grav şi animalele. De exemplu, gălăgia produsă de sonarele navelor şi de alte dispozitive subacvatice are consecințe grave pentru balene şi delfini; vacarmul aglomerației urbane este fatal pentru păsări, deoarece maschează semnele apropierii prădătorilor etc.

Intensitatea sunetelor se măsoară în decibeli (dB). Un decibel reprezintă diferența minimă între intensitatea a două sunete percepute de oameni; o creştere a intensității sunetului cu 3 dB echivalează cu dublarea intensității sunetului.

Corelația dintre intensitatea sunetului şi efectele fiziologice

Intensitatea sunetului (dB)	Exemple	Efectele fiziologice
10-15	Foşnetul frunzelor	Induce o senzație plăcută.
20	Discuție în şoaptă	Provoacă irascibilitate, dar permite realizarea unor activități (cititul, dormitul).
35-40	Radio, TV cu volum minim	
50-55	Discuție cu voce de intensitate medie	Dacă persistă, provoacă irascibilitate, neatenție, nervozitate, insomnie etc.
60-70	Discuție cu voce tare, țipete, strigăte	
75-80	Zgomote ale străzii aglomerate	
90	Zgomot produs de motorul motocicletei	Cu o frecvență repetată, provoacă efecte de lungă durată, legate de leziunea nervului acustic.
100	Zgomot produs de un ciocan pneumatic Muzică rock	
120-130	Tunet Zgomot produs de un avion supersonic	Provoacă durere.
140-150	Explozie	Poate provoca surzenie.

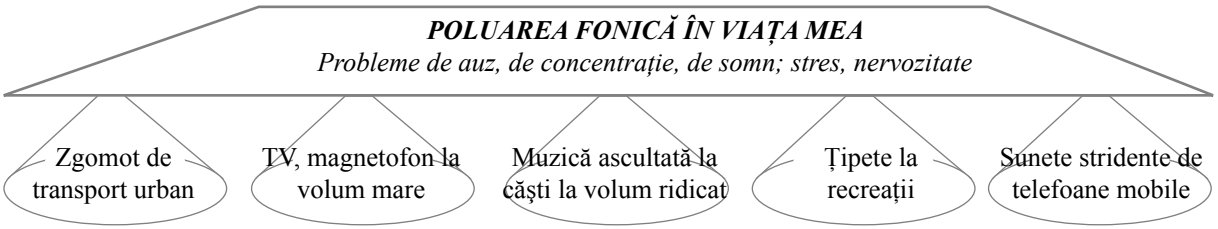
Comisia Europeană a lansat proiectul CALM II, a cărui primă etapă (deja realizată) a presupus întocmirea hărților de zgomot ale oraşelor (pornind de la premisa că un mediu fonic normal este de maximum 70 dB; totuşi, pentru un somn sănătos zgomotul nu trebuie să depăşească 30 dB). Proiectul este menit să stimuleze cercetările ştiințifice pentru elaborarea de materiale şi tehnologii care să reducă zgomotul urban, pentru regîndirea componentelor motoarelor mijloacelor de transport, pentru refacerea străzilor cu asfalt care să „absoarbă" sunetele produse de cauciucuri etc. Eforturile ştiințifice sînt corelate cu un sistem legal punitiv: restricții de viteză, amenzi pentru cei care încalcă normele de poluare fonică. În Sri Lanka, de exemplu, disconfortul fonic este considerat o ofensă penală. Aspectele punitive trebuie prevenite, inclusiv prin educația populației de toate vîrstele. Să ne străduim deci să le oferim urechilor noastre cît mai multă liniște, să nu țipăm şi să evităm mediile prea „sonore", să plantăm cît mai mulți copaci, căci ei ne ajută în lupta cu poluarea fonică.

Reflecție

Învățătorul pregătește, din timp, 4-6 conuri din hîrtie/carton identice (pot fi fără bază); modelul tridimensional al unui acoperiș, confecționat din carton, pe care se va scrie: *Poluarea fonică în viața mea*.

În cadrul unui *Brainstorming*, pe conuri se notează sursele de poluare fonică cu care elevii se întîlnesc cel mai frecvent la școală și acasă. Ulterior, pe conuri se montează acoperișul, obținîndu-se, astfel, un castel. Pe acoperiș, elevii enumeră efectele nocive ale poluării fonice, oferind explicațiile de rigoare.

Elevii sînt dirijați să observe că trăinicia castelului se datorează numărului mare de conuri pe care se sprijină acoperișul. Apoi, sînt solicitați să identifice sursele de poluare fonică pe care le-ar putea exclude printr-un comportament conștient. Conurile cu inscripțiile respective se extrag, pe rînd, de sub acoperiș. În final, se constată că, rămînînd un singur con, acoperișul nu mai ține și castelul se dărîmă.



Așadar, este în puterea fiecărui elev să diminueze poluarea fonică a mediului în care locuiește și învață, trebuie doar să adopte o atitudine responsabilă față de sănătatea proprie și a celor din jur. Activitatea va finisa prin elaborarea unei liste de norme comportamentale, prin a căror respectare elevii pot contribui la reducerea poluării sonore a ambientului.

EXPERIMENTUL „CULORILE ȘI TEMPERATURA"

Conținut de învățare: „Temperatura aerului", cl. a III-a.

Obiectiv: demonstrarea dependenței temperaturii de culoare.

Ustensile: 2 termometre, o foaie de hîrtie albă și una neagră, o sursă de încălzire (bec electric).

Algoritm:

1. Înfășurați un termometru în hîrtie albă, iar celălalt – în hîrtie neagră.
2. Plasați termometrele la aceeași distanță de sursa de căldură.
3. Peste 5 min., scoateți termometrele și citiți indicațiile. Între timp, prezentați informații utile referitoare la subiect.

Rezultate și concluzii

Indicațiile de pe termometrul înfășurat în hîrtie neagră sînt mai mari decît cele de pe termometrul înfășurat în hîrtie albă. Culoarea neagră deci absoarbe lumina și căldura, iar cea albă le reflectă.

Informații utile

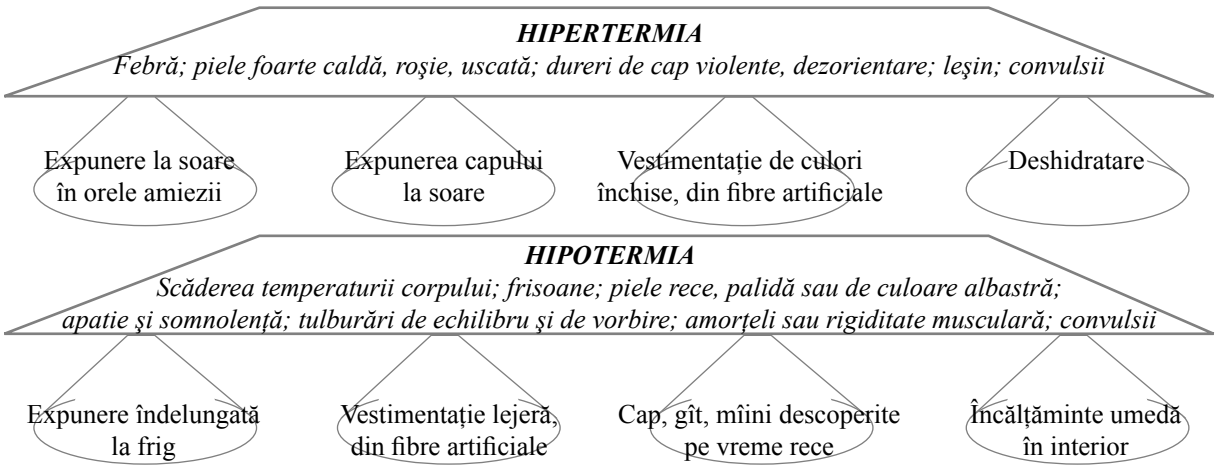
Faptul că negrul absoarbe căldura, iar albul o reflectă a determinat anumite adaptări la unele organisme animale și vegetale. De exemplu, pentru a rezista la temperaturi înalte și lumină directă, plantele de stepă (jaleșul, coșaciul, scrîntitoarea) au frunzele acoperite cu perișori albi. Totalitatea perișorilor conferă plantelor o nuanță albă, care reflectă razele solare, astfel micșorînd temperatura percepută.

Inspirîndu-se de la plante, oamenii s-au învățat să utilizeze culorile pentru a se simți confortabil atît la frig, cît și la căldură. De exemplu, în Spania, în localitățile montane, pentru a menține căldura, acoperișurile caselor sînt executate din materiale de culoare neagră.

Dacă omul nu adoptă un comportament corect în perioade cu temperaturi scăzute sau ridicate, sănătatea îi poate fi grav afectată. În cazul expunerii îndelungate la soare poate surveni hipertermia, care are următoarele simptome: febră; piele foarte caldă, roșie și uscată; dureri de cap violente; dezorientare; leșin; convulsii. În astfel de cazuri, este necesară o intervenție medicală urgentă. Între timp, persoana trebuie dusă la umbră și stropită cu apă rece, asigurîndu-i-se o bună ventilație și dîndu-i-se să bea lichide. Pentru a preîntîmpina hipertermia, pe perioada canicule se recomandă: evitarea expunerii prelungite la soare între orele 11.00-18.00; consumarea a cel puțin 2 l de lichide (sucurile și băuturile energizante trebuie diluate cu apă); o vestimentație lejeră, din fibre naturale, de culori deschise; acoperirea capului cu pălării sau chipiuri (de preferință albe). În cazul expunerii îndelungate la aer, apă, vînt sau ploi reci poate surveni hipotermia, care se manifestă prin următoarele simptome: scăderea temperaturii corpului; frisoane; piele rece, palidă sau vineție; apatie și somnolență; tulburări de echilibru și de vorbire; amorțeli sau rigiditate musculară. Hipotermia presupune asistență medicală urgentă. Ca prim ajutor, se vor face băi calde, se vor consuma lichide calde, se va înveli victima cu pături. Este interzisă fricționarea sau masarea corpului. Pentru a preîntîmpina hipotermia, se recomandă, în primul rînd, o vestimentație călduroasă, din fibre naturale. Pe timp de iarnă, unii copii umblă cu capul dezgolit, fără fular sau mănuși, în geci scurte, care nu acoperă bine abdomenul. Asemenea obiceiuri vestimentare dau dovadă de iresponsabilitate față de sănătatea proprie și pot duce la hipotermie.

Reflecție

În mod analog celui descris în experiența precedentă, se construiesc 2 castele: pe conuri se scriu cauzele survenirii hiper- şi hipotermiei, iar pe acoperişuri – simptomele aferente:



Elevii sînt solicitați să enumere regulile de comportament care exclud cauzele hiper- şi hipotermiei. Conurile cu inscripțiile respective se extrag, pe rînd, de sub acoperişuri, castelele dărîmîndu-se. În concluzie, fiecare elev poate evita riscurile hiper- şi hipotermiei, este suficient doar să adopte o atitudine responsabilă față de sănătatea proprie. La final, se poate sintetiza o listă de acțiuni în vederea acordării primului ajutor persoanelor afectate de hiper- şi hipotermie.

EXPERIMENTUL SIMULATIV „PLĂMÎNII FUMĂTORULUI"

Conținut de învățare: „A respira", clasa a IV-a.

Obiectiv: demonstrarea impactului nociv al fumatului asupra organismelor vii.

Ustensile: vas din plastic transparent cu capac, tub de sticlă cu lungimea de 5-7 cm, tampoane de vată, plastilină, țigară cu filtru, chibrituri, un ghiveci cu plantă.

Locație: experimentul se realizează în aer liber, la o distanță de circa 5 m de elevi; participanții îşi pot acoperi gura şi nasul cu măşti de tifon protectoare sau cu bucăți de tifon umede.

Algoritm:

1. Executați un model al aparatului respirator al omului, respectînd următoarele etape:
   a) perforați capacul vasului de plastic (diametrul orificiului trebuie să corespundă cu diametrul tubului de sticlă);
   b) introduceți tubul de sticlă în orificiul din capac;
   c) acoperiți crăpăturile din jurul tubului cu plastilină;
   d) introduceți cîteva tampoane în vasul de plastic;
   e) acoperiți vasul cu capacul.
2. Poziționați ghiveciul la o distanță de circa 1-2 m de modelul realizat.
3. Simulați fumatul pe modelul realizat: comprimați vasul de plastic, apoi dați-i drumul: aerul va ieşi din vas, apoi va intra lent; introduceți filtrul țigării în tub şi aprindeți țigara cu un chibrit; țigara va arde, apoi se va stinge.
3. Observați cum arată tampoanele din vas.
4. Ştergeți frunzele plantei cu un tampon curat şi observați cum arată acesta.

Rezultate şi concluzii

- Tamponul din vas şi-a schimbat culoarea, devenind galben-maroniu, deoarece a îmbibat nicotină şi alte substanțe chimice produse prin arderea țigării. În aşa mod, se demonstrează acțiunea negativă a fumatului activ asupra plămînilor omului.
- Şi tamponul cu care au fost şterse frunzele plantei şi-a schimbat culoarea. Astfel, se constată că şi fumatul pasiv dăunează organismelor vii.

Informații utile

Fumul de țigară conține circa 4000 de substanțe chimice, multe dintre care sînt otrăvitoare (nicotina, gudronul, acidul cianhidric ş.a.). În procesul fumatului, aceste substanțe, dizolvîndu-se în salivă, ajung în stomac; fiind inhalate în plămîni, se transportă în tot organismul. Impactul nociv al fumatului asupra organismului uman este inevitabil:

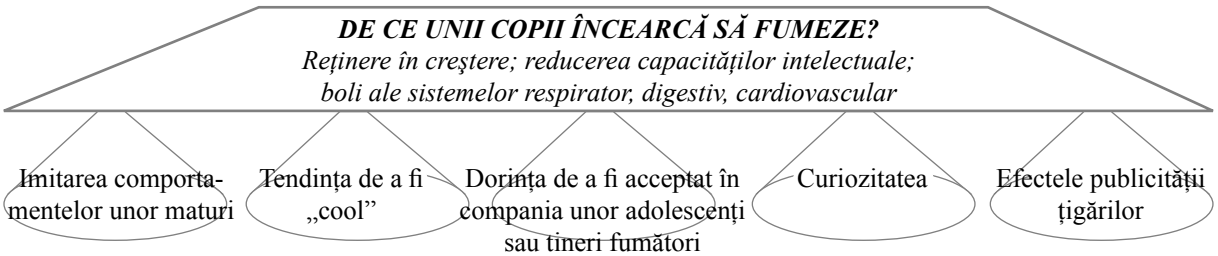
- *apar dificultăți de respirație, oboseală rapidă, tuse; cu timpul, se instalează bronşita cronică care este însoțită de tuse chinuitoare;*
- *plămînii sînt atacați direct de nicotina şi smoala din țigară, fapt ce reduce imunitatea; în rezultat, sporeşte riscul îmbolnăvirii de pneumonie şi tuberculoză;*
- *se îngălbenesc dinții, se distruge emailul dentar, se dezvoltă diverse boli de dinți;*
- *după fumat, sucul gastric se elimină chiar şi în lipsa hranei, distrugînd pereții stomacului şi ducînd la apariția ulcerului;*

– *după 30 min. de la fumarea unei ţigări, se îngustează vasele sanguine, generînd dificultăţi de funcţionare a inimii;*
– *studiile asupra adolescenţilor fumători au demonstrat că aceştia sînt mai scunzi, au cavitatea toracală mai mică şi capacităţi intelectuale mai reduse.*

Efectele fumatului asupra sănătăţii nu se resimt imediat, de aceea fumătorii nu iau în serios avertismentele medicilor, dezvoltînd cu timpul o dependenţă de tutun, comparabilă cu alcoolismul şi narcomania, care se înfruntă cu greu. Inhalarea fumului de ţigară în preajma unui fumător, de asemenea, este dăunător organismului, provocînd dureri de cap, iritaţii oculare, tuse, ameţeli, greaţă.

Reflecţie

Se construieşte un castel după modelul prezentat anterior: pe conuri se scriu motivele pentru care unii elevi fumează (imitarea comportamentelor unor maturi (rude, cunoscuţi, actori etc.); tendinţa de a fi „cool"; dorinţa de a fi acceptat în compania unor adolescenţi sau tineri fumători, eventual din grupuri nonformale; curiozitatea; efectele publicităţii ţigărilor etc.); pe acoperiş se notează efectele nocive ale fumatului asupra sănătăţii copilului.



Elevii sînt solicitaţi să argumenteze caracterul nefondat al motivelor identificate. Conurile cu inscripţii se extrag, pe rînd, de sub acoperiş şi, în rezultat, castelul se dărîmă. Ulterior, elevii sînt rugaţi să creeze şi să interpreteze dialoguri despre reacţiile corecte în cazul în care: cineva te provoacă să fumezi o ţigară; afli că un coleg sau un amic fumează; te afli în preajma unor persoane care fumează (fumat pasiv).

În final, sintetizăm aspectele generale ale tehnicii *Castelul*:

- ✓ Se proiectează în vederea analizei cauzelor şi efectelor fenomenului studiat şi urmăreşte dobîndirea de către elevi a unor conduite conştiente şi responsabile privind fenomenul vizat.
- ✓ Fenomenul supus reflecţiei va fi unul cu impact negativ asupra calităţii vieţii şi poate ţine de conţinuturi specifice unor discipline şcolare (asemeni exemplelor propuse mai sus) sau de conţinuturi specifice activităţilor educative (relaţii conflictuale între copii sau între copii şi adulţi; riscuri de accidente sau îmbolnăviri; insuccese sau dificultăţi la învăţătură; sentimente şi stări negative – invidie, indiferenţă, intoleranţă etc.). Astfel, tehnica devine pasibilă utilizării atît la lecţii, cît şi la orele de dirigenţie.
- ✓ *Castelul* „împleteşte" secvenţe de *Brainstorming* într-o activitate de dublă modelare, în baza unor analogii de tip funcţional:
  a) construirea unui model – o variantă parţială (sub aspectul cauzelor şi efectelor) şi schematizată a fenomenului vizat: fenomenul ↔ „castelul"; cauzele fenomenului ↔ conurile, ale căror vîrfuri susţin acoperişul „castelului"; efectele fenomenului ↔ acoperişul „castelului";
  b) reprezentarea prin acţiuni concrete a repercusiunilor implicării personale pentru evitarea/contracararea parţială sau totală a cauzelor fenomenului vizat, în vederea eradicării/diminuării efectelor acestuia: repercusiunile implicării personale ↔ înlăturarea parţială sau totală a conurilor ce susţin acoperşul şi, în rezultat, reducerea gradului de trăinicie a „castelului" sau chiar ruinarea lui.
- ✓ Tehnica dezvoltă gîndirea critică a elevilor, deoarece permite „a achiziţiona idei, a le examina implicaţiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi sisteme de argumente care să le sprijine şi să le dea consistenţă, a-şi definitiva atitudinea în baza acestor argumente" [2, p. 9].

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educaţiei,* Buc., Ed. Aramis, 2001.
2. Buga, A.; Duca, Gh., *Protecţia mediului ambiant,* Ch., Ed. Univers Pedagogic, 2007.
3. *Curriculum şcolar, cl. I-IV,* Ch., Ed. Lumina, 2003.
4. Burlea, E., *Teoria şi metodologia ştiinţelor în învăţămîntul primar,* Ch., 2006.
5. Fătu, S., *Didactica disciplinei Ştiinţe ale naturii, cl. III-IV,* Buc., Ed. Corint, 2007.

O lecție despre personalitate pentru dezvoltarea personalității



Ala **SOLOVEI**

Direcția Generală Învățămînt Soroca

„Din toate-n lume cîte avem, personalitatea e binele suprem."

(M. Eminescu)

Tema *Personalitatea* suscită cel mai mult interesul elevilor din clasele de liceu. Efectuînd un sondaj în debutul studierii disciplinei *Psihologia*, la întrebarea *Ce subiecte vi se par mai atractive?,* 68% din liceeni au indicat, în primul rînd, *Personalitatea*. Înainte de predarea modulului „Personalitatea şi activitatea", elevii au fost rugați să enumere aspectele pe care doresc să le abordeze şi să formuleze întrebări. Am selectat doar cîteva dintre ele: *Se naşte omul personalitate? La ce vîrstă devine personalitate? Care sînt factorii ce contribuie la formarea personalității? La ce vîrstă însuşirile de personalitate ating apogeul în dezvoltare? La ce vîrstă acestea încep să regreseze?* Impresionante au fost şi opțiunile elevilor pentru realizarea eseului structurat „Cea mai remarcabilă personalitate".

În continuare țin să relatez cîteva crîmpeie din activitatea mea la clasă la acest subiect, care se axează pe aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice: *Ştiu, vreau să ştiu, învăț; Pixuri în pahar; Tabelul SINELG; Agenda cu notițe paralele; Cinquain.*

Ştiu, vreau să ştiu, învăț este o tehnică de monitorizare a propriei învățări şi de dezvoltare a spiritului de investigație. Poate fi folosită în activitatea cu întreagă clasă sau în grupuri mici.

Etape:

1. Enunțăm tema lecției: *Personalitatea.* Cu ajutorul întrebării *Ce ştiți despre personalitate?* trecem în revistă cunoştințele elevilor la subiectul dat, grupînd şi înscriind în prima rubrică din tabel toate ideile relevante.

Ştiu	Vreau să ştiu	Învăț

2. Ulterior, elevii formulează întrebări cu referire la ceea ce doresc să afle şi le scriu în cea de-a doua rubrică. Această etapă îi motivează să îşi stabilească propriile scopuri ale învățării.
3. Rubrica a treia este completată pe parcursul sau la sfîrşitul lecției. Respectiva etapă le oferă elevilor posibilitatea să determine în ce măsură au fost atinse obiectivele vizate.

Pixuri în pahar este o tehnică de discuție dirijată, care se desfăşoară după următorul algoritm.

1. Scriem pe tablă un citat: *„Şi poporul, şi servitorul, şi învingătorul recunosc în orice timp că suprema fericire a copiilor pămîntului este personalitatea." (J. W. Goethe)*
2. Atenționăm elevii că subiectul abordat va servi ca temă de eseu şi le recomandăm să-şi facă notițe.
3. Plasăm într-un loc accesibil un pahar pentru pixuri.
4. Elevii care doresc să se pronunțe pe marginea citatului îşi pun pixurile în pahar.
5. După ce doritorii şi-au anunțat participarea, luăm cîte un pix din pahar şi oferim cuvîntul posesorului acestuia. În timp ce elevul vorbeşte, nu este permisă nici o intervenție, comentariile sau completările fiind făcute între alocuțiuni. Apoi, luăm din pahar alt pix şi discuția continuă.
6. Pe parcurs, adresăm întrebări de precizare, iar în final recurgem la generalizarea ideilor enunțate.
7. Ca temă de casă, elevilor li se propune să redacteze un eseu.

Tabelul SINELG este o tehnică de monitorizare, care contribuie la înțelegerea textului şi la sistematizarea informației citite.

Etape:

1. La etapa de *evocare*, anunțăm instrucțiunile pentru lectura în cheia tehnicii *SINELG,* inclusiv pentru utilizarea semnelor de rigoare:

„v" – informația citită confirmă ceea ce ştiu sau cred că ştiu elevii;

„_" - informația citită contrazice sau diferă de ceea ce ştiau sau credeau că

ştiu elevii;

„+ - informație nouă;

„?" - informația pare confuză şi reclamă o documentare suplimentară.

Personalitatea

Fiecare individ are propriile particularităţi intelectuale, afective şi cognitive care, în ansamblu, determină personalitatea acestuia. Fiecare om se aseamănă cu ceilalţi membri ai grupului, dar, concomitent, diferă de ei prin amprenta unică a trăirilor sale.

***În sens larg,** termenul "personalitate" denumeşte fiinţa umană considerată în existenţa ei socială şi în înzestrarea ei culturală.*

***În sens restrîns**, personalitatea este un sistem de însuşiri psihice care se manifestă constant în comportament, indiferent de situaţie, oferind o relativă stabilitate individului.*

***Sub aspect psihologic,** personalitatea se identifică, în linii mari, cu sistemul psihic uman.*

***În limbaj cotidian,** personalitatea desemnează oameni care s-au evidenţiat prin calităţi deosebite, au generat progrese, au revoluţionat domeniul în care au activat.*

Personalitatea este întotdeauna unică şi originală. Fiecare om porneşte cu o zestre ereditară singulară, străbate un drum propriu în viaţă, intră în relaţii şi desfăşoară variate activităţi, are un mod propriu de a fi, de a gîndi, de a simţi. Prin urmare, personalitatea este, la nivelul omului integral, un sistem bio-psiho-socio-cultural, ce se constituie fundamental în condiţiile existenţei şi activităţii din primele etape ale dezvoltării individuale în societate.

Personalitatea reprezintă o calitate a omului.

2. După lectură, informaţia este notată în tabel din perspectiva semnelor aplicate pe cîmpul paginii.

v	+	-	?

3. Iniţiem o discuţie construită în jurul presupunerilor/cunoştinţelor anterioare şi alimentată de confirmări/contestări personale.

Agenda cu notiţe paralele, la respectiva fază a lecţiei, este utilizată cu scopul de a releva impactul primei lecturi a textului, de a racorda cele citite la experienţa şi trăirile elevilor.

1. Elevii găsesc în text definiţia de *personalitate*: *„Personalitatea este, la nivelul omului integral, un sistem bio-psiho-socio-cultural, ce se constituie fundamental în condiţiile existenţei şi activităţii din primele etape ale dezvoltării individuale în societate."*
2. În caiet, agenda va arăta în felul următor:

Definiţia	Comentariul
Personalitatea este:	
– la nivelul omului integral	– omul privit în ansamblu, ca un tot întreg;
– un sistem bio-	– organism individual;
– psiho-	– înzestrat cu structuri psihice umane;
– socio-	– stabileşte relaţii sociale, interpersonale;
– cultural	– omul – un ultim purtător al culturii, marcat de sensurile, normele şi valorile culturii;
– se constituie fundamental în condiţiile existenţei şi a activităţii	– se dezvoltă doar în cadrul activităţii; cu cît sînt mai vaste şi diferite domeniile de activitate cu atît personalitatea este mai complexă;
– din primele etape ale dezvoltării	– omul nu se naşte personalitate, ci individ, însă începe să se dezvolte ca personalitate din primele zile ale existenţei, conturîndu-se la vîrsta de 2-3 ani odată cu dezvoltarea celor trei trăsături de bază: conştiinţa, limbajul şi memoria istorică;
– individual	– fiecare personalitate se dezvoltă individual în funcţie de următorii factori: ereditate, familie, şcoală şi mediu;
– în societate.	– personalitatea nu se poate dezvolta în afara societăţii.

3. După completarea agendei, profesorul intervine cu mici comentarii, oferind feedback elevilor, punînd accent pe capacitatea de a gîndi divergent, de a scoate în evidenţă şi a analiza momente aparent neînsemnate.

La finele lecţiei, la etapa de *reflecţie*, este binevenită utilizarea tehnciii *Cinquain*.

1. Explicăm elevilor în ce constă tehnica *Cinquain*. Scrierea unei poezii de 5 versuri, respectînd următoarele reguli:
   – 1 substantiv cu statut de titlu;
   – 2 adjective determinative pentru acel substantiv;
   – 3 verbe, eventual predicate, ale acestui substantiv-subiect;
   – 4 cuvinte semnificative, dar care încheagă imaginea generală;
   – 1 substantiv echivalent cu primul, la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea celor patru cuvinte anterioare.
2. Elevii redactează un text conform parametrilor propuşi.
3. Doritorii citesc variantele elaborate, iar colegii le apreciază.

Exemplu:
Personalitatea
Dezvoltată, elevată,
Existînd, activînd, comunicînd,
Relații interpersonale durabile stabilind,
Individualitate.

În final, vom recurge la *Analiza SWOT* a tehnicilor prezentate mai sus.

Tehnica	Punctele forte	Punctele slabe	Oportunități	Temeri
Ştiu, vreau să ştiu, învăț	– permite motivarea elevilor pentru un studiu aprofundat al temei abordate;	– reclamă utilizarea de surse adăugătoare, în cazul cînd răspunsurile nu pot fi găsite în conținuturile propuse; – formularea succintă a răspunsurilor necesită mult timp;	– se efectuează evaluarea inițială şi formativă;	– conținuturile selectate de profesor ar putea să nu le furnizeze elevilor răspunsuri la toate întrebările din rubrica *Vreau să ştiu;*
Pixuri în pahar	– permite dirijarea riguroasă a activității;	– în baza discuțiilor poate fi efectuată doar evaluarea nonformală;	– oferă posibilitatea de a lucra în plen şi în grupuri; – notițele efectuate servesc ca repere în redactarea eseului;	– exprimare incoerentă, balast verbal;
SINELG	– constituie un mijloc eficient de monitorizare a înțelegerii textului;	– poate fi utilizată numai la etapa de realizare a sensului; – lectura textului este strict individuală; – capacitatea de a percepe „semnele de întrebare" tăinuite de text diferă de la elev la elev;	– dezvoltă capacitatea de a discerne informația în timpul lecturii; – serveşte ca suport la completarea unui ghid de învățare, la elaborarea agendei; la redactarea de eseuri;	– în cazul cînd informația din text a fost analizată la etapa de *evocare*, la celelalte faze ale lecției profesorul trebuie să aplice alte tehnici de lucru cu textul;
Agenda cu notițe paralele	– reliefează impactul celor lecturate asupra elevilor; – poate fi utilizată la toate etapele lecției;	– dacă selectarea pasajului de comentat este la discreția elevilor, ordonarea notițelor va necesita timp suplimentar;	– lucrul în baza acestei tehnici poate fi finisat ca temă de casă;	– nu pot fi stabilite criterii fixe de apreciere;
Cinquain	– permite conexiuni interdisciplinare.	– presupune cunoaşterea şi respectarea normelor gramaticale.	– permite realizarea feedback-ului şi a evaluării.	– elevii pot întîmpina dificultăți la găsirea sinonimului pentru primul cuvînt; – alcătuirea unor poezioare mult prea simpliste; – tendința elevilor de a crea versuri cu ritm şi rimă, fără a respecta rigorile tehnicii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraş-Postică, V.; Lîsenco, S.; Sclifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive.*
2. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom, Iaşi, 1996.
3. Savca, L., *Psihologie*, Ed. Lumina, Ch., 2005.
4. Ştefănescu, D.; Balan, E.; Ştefan, C., *Psihologie*, Buc., 2001.

Creativitatea pedagogică



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Creativitatea pedagogică definește *modelul* calităților necesare *educatorului* pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, la nivelul sistemului și al procesului de învățământ (S.Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Litera-Litera Internațional, Ch.- Buc., 2000).

Elaborarea acestui model presupune raportarea la *conceptul psihologic de creativitate* care desemnează dispoziția ce există în stare potențială la orice individ și la orice vîrstă de a produce ceva nou și relevant la nivel individual sau social (*Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p. 67).

Conceptul psihologic de creativitate definește „capacitatea de a produce opere noi, de a utiliza comportamente noi, de a găsi soluții noi la o problemă" (*Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Paris, 1994, p.182).

Abordarea *creativității* este realizată din diferite perspective: a) în sens larg, cantitativ, ca trăsătură general-umană „utilă în rezolvarea problemelor întîmpinate de un individ în viața sa profesională sau cotidiană" – *creativitate individuală*; b) în sens restrîns, calitativ, ca trăsătură specială „ce poate genera descoperiri științifice, noi curente artistice, invenții și programe sociale inovatoare" – *creativitatea socială* (confirmată social); c) *economică* – „evidențiată prin faptul că noile produse ori servicii înseamnă noi locuri de muncă; d) *managerială* – relevantă atunci cînd „organizațiile și societatea sînt nevoite să-și adapteze resursele la cerințele activităților în perpetuă schimbare"; e) *mistică/tradițională* (care dezvoltă mitul inspirației înnăscute); d) *pragmatică* („sub semnul comercializării); e) *psihodinamică* („creativitatea este rezultatul tensiunii dintre realitatea conștientă și pulsiunile inconștiente"); f) *psihometrică* (prin teste „de gîndire divergentă"); g) *cognitivistă* (*creativitatea* parcurge două etape: „generativă – individul construiește reprezentări mentale ale căror funcții duc la apariția descoperirilor creative"; „exploratoare – funcțiile respective generează idei creative"); h) *socială* (accent pe „importanța influenței mediului social asupra creativității"; i) *trăsăturile personalității creatoare* (semnificative pentru înțelegerea creativității – „gîndirea independentă, încrederea în sine, fascinația complexității, orientarea estetică și asumarea riscurilor"); h) *interacționistă* („teorii implicite care se fundamentează pe conjugarea unei serii de factori cognitivi și de personalitate și conțin afirmații precum „*face legături între idei*"; teorii explicite care afirmă că fenomenul creativității se situează la confluența dintre motivația intrinsecă, abilități și cunoștințe relevante într-un domeniu și aptitudini creative semnificative") (R.J.Sternberg (coord.), *Manual de creativitate*, Ed. Polirom, Iași, 2005, p.13-24).

Prezența atîtor perspective, unele cu pretenții de paradigmă, solicită o abordare *globală, filozofică a creativității* în vederea identificării și valorificării funcției sale centrale, de maximă generalitate, valabilă în toate domeniile de activitate (culturală, științifică, artistică, economică, politică, *pedagogică* etc.).

Abordarea filozofică a creativității, avînd ca premisă recunoașterea specificului psihologic al acesteia. Evidențiază însă două consecințe majore rezultate din „capacitatea personalității umane de a produce idei multe și diverse": *restructurarea contextului* în care are loc activitatea reorganizată prin angajarea creativității; deschiderea spre mai multe soluții „cu

acceptarea riscului, a ambiguității şi a contradicției în schimbul preferinței pentru complexitate" (*Enciclopedia de filozofie şi ştiințe umane*, Ed. DeAgostini/All, Buc., 2004, p.194).

Funcția centrală a creativității angajează, astfel, consecințele sale superioare, confirmate în plan social, nu numai individual, asociate cu *produsele* calitative ale *creativității* (inventive, inovatoare, emergente) dependente de nivelul de educație. Această funcție are un caracter obiectiv în măsura în care vizează optimizarea raporturilor între *originalitatea individuală* şi *valoarea socială a produselor creativității* realizate în cadrul unui *proces de creație* ce valorifică la maximum toate caracteristicile psihologice ale *personalității creatoare*, de tip *cognitiv*, dar şi noncognitiv, ca expresie analitică şi sintetică, reactivă şi proactivă a educației de calitate, proiectată *curricular* în sensul *educației permanente* şi *autoeducației*.

Funcțiile principale, rezultate din dezvoltarea funcției centrale, vizează: a) orientarea pedagogică a oricărei activități de creație în direcția realizării unor produse superioare; b) parcurgerea tuturor etapelor necesare în procesul creator; c) valorificarea tuturor trăsăturilor psihologice necesare pentru formarea şi dezvoltarea *optimă* a fiecăruia ca personalitate creatoare. În perspectivă managerială, aceste funcții determină structurile generale necesare creativității umane în orice context psihologic (individual) şi social (economic, cultural, pedagogic, politic etc.).

Structura creativității exprimă interdependența existentă între *produsul creator-procesul creator-personalitatea creatoare*.

1) *Produsul creator* reprezintă un element *nou* în raport cu experiența socială anterioară sau cu experiența de viață a unui individ.

Validitatea produsului creator implică două criterii complementare: *originalitatea* – „un cadru de corelare care reprezintă spațiul ierarhic de manifestare a creativității" (E. Landau, *Psihologia creativității*, EDP, 1979, p. 20); *relevanța* – utilitatea socială a oricărui produs creator (material sau spiritual).

Originalitatea şi *relevanța* produsului creator acoperă cinci niveluri ierarhice: a) *expresiv* – creativitate individuală demonstrată prin spontaneitate şi libertate foarte mare de reacție, cu riscuri ce trebuie controlate social (vezi expresivitatea copilului lipsit de experiență); b) *productiv* – creativitate individuală demonstrată prin soluții tehnice spontane, mai mult sau mai puțin improvizate, deseori neconfirmate în timp la scară socială; c) *inventiv* – creativitate individuală confirmată microsocial, demonstrată prin reordonarea însuşirilor specifice obiectelor, fenomenelor, relațiilor etc., studiate anterior la o limită situată între originalitatea individuală şi originalitatea socială (vezi proiectele didactice elaborate de profesor); d) *inovator* – creativitate confirmată micro- şi macrosocial, în plan teoretic şi aplicativ, prin restructurarea obiectelor, fenomenelor, relațiilor etc. studiate în cadrul unui domeniu de activitate (prin mijloace de cercetare fundamentală, orientată, operațională – vezi proiectul de reformă a educației); c) *emergent – creativitate superioară* confirmată macrosocial, care restructurează/revoluționează nu numai un domeniu de activitate, ci sistemul social global (vezi rolul educației şi al cercetării ştiințifice în societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaştere).

Primele două niveluri corespund *planului secundar* al creativității, care stimulează apariția unor elemente noi semnificative doar în raport cu experiența individuală. Ele asigură înțelegerea fenomenelor studiate, chiar lărgirea acesteia, dar în limite cunoscute sau aplicate deja la scara valorilor sociale.

Ultimele două niveluri corespund *planului primar* al creativității, care oferă "o nouă înțelegere" a fenomenelor studiate. Ele asigură transformarea/restructurarea vechilor cunoştințe sau situații în adevăruri noi în raport cu realizările anterioare, înregistrate într-un domeniu sau altul de activitate.

Între cele două niveluri, un rol aparte îi revine *inventivității*. Ea trebuie concepută ca un nivel tranzitoriu ce stimulează saltul de la produsele creative semnificative individual la produsele creative angajate social.

2) *Procesul creativității* presupune parcurgerea următoarelor etape: a) *pregătirea* – acțiune complexă bazată pe operații de: *identificare a problemei* (natură, specific, timp etc.); analiză a datelor problemei (premise, principii, resurse); *acumularea* şi *selecționarea* informației pentru rezolvarea problemei; *prelucrarea* şi *sistematizarea* informației stocate; *elaborarea strategiei de rezolvare a problemei* la nivel de plan strategic şi operativ; b) *incubația* – acțiune complexă şi *extensivă* realizabilă în timp prin operații de organizare şi reorganizare a informației cu procesări calitative, care valorifică experiența individuală şi socială la nivelul conştiinței, pînă la nivelul verigilor profunde, dependente de zona subconştientului şi a inconştientului; c) *iluminarea* – acțiune complexă de asociere şi de combinare a informației declanşată *intensiv* în momentul *inspirației*, respectiv al *descoperirii* soluției optime de rezolvare a problemei; d) *verificarea* – acțiune complexă de evaluare finală a soluției adoptate, realizabilă prin operații de apreciere, validare, aplicare etc., în condiții de amendare, finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă – pe criterii de ordin social.

3) *Personalitatea creatoare* reprezintă cea de-a treia *dimensiune a creativității*, care evidențiază capacitatea sistemului psihic uman de a angaja un *proces creator*, susținut la nivelul conştiinței individuale, cu scopul de *a produce ceva nou*, original şi eficient.

Trăsăturile personalității creatoare pot fi grupate

la nivelul următoarelor categorii de factori (Gr.Nicola (coord.), 1981, p.12-22): a) *factorii intelectuali*, incluşi în modelul tridimensional (elaborat de Guilford), care vizează *interacţiunea* dintre *operaţii* (cunoaştere, memorie, gîndire convergentă, gîndire divergentă, apreciere critică); *conţinuturi* (exprimate semantic, simbolic, imagistic); *produse* (elemente, clase, relaţii, sisteme, transformări, predicţii); interacţiunea *operaţii-conţinuturi-produse* generează trei calităţi intelectuale tipice personalităţii creatoare: *fluiditatea*/*fluenţa* (capacitatea de a realiza asocieri între idei, fapte, situaţii etc.); *flexibilitatea* (capacitatea de adaptare la schimbare); *originalitatea* (capacitatea de a propune soluţii noi); b) *factorii operaţionali*, angajaţi la nivelul procedeelor specifice creativităţii, sintetizate în *tehnici tipice metodei Brainstorming/Asalt de idei* (anularea criticismului, libertatea de producere a ideilor, de combinare şi recombinare, perfecţionare) şi *gîndirii creative* (lista de atribute, sinteze morfologice, metafore şi analogii; c) *factorii comportamentali*, exprimaţi la nivel de: *stil cognitiv* (analitic sau sintetic, măsurabil prin "variabile de consistenţă şi nonconformism"); *atitudini cognitive* care "permit o valorificare optimă a aptitudinilor şi cunoştinţelor în curs creator"; *motivaţie creatoare* (care implică "nevoia de noutate şi de orientare spre nou") (P.Popescu-Neveanu, 1978, p.18).

Funcţiile creativităţii determină structura tridimensională a creativităţii la nivel social, psihologic şi pedagogic. Pe de altă parte, *structura tridimensională a creativităţii* reflectă cerinţele funcţionale ale creativităţii la nivel de *produs-proces-personalitate*.

a) *Funcţia socială a creativităţii* determină modul de realizare a produsului creator, stimulînd acele comportamente semnificative din perspectiva raportării optime (cognitive-afective-motivaţionale) la realitatea culturală, economică, politică etc.; produsul creativ este cu atît mai elevat cu cît este mai extinsă şi mai profundă (re)structurarea posibilităţilor personalităţii de înţelegere a realităţii sociale (E. Landau, 1979, p. 77). Funcţia socială a creativităţii urmăreşte însă nu numai calitatea imediată a produsului creator, ci şi efectele optimizante cu o sferă de acţiune din ce în ce mai largă, mergînd pînă la nivel macrosocial – "fiecare societate stimulează şi reflectă un tip aparte de creativitate" (M.Roco, 1979, p. 29).

b) *Funcţia psihologică a creativităţii* determină modul de realizare a procesului creator, angajînd toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman, cu unele accente evidente care vizează: *inteligenţa*, aptitudine generală, care asigură premisa *sesizării-rezolvării-inventării* de probleme şi de situaţii-problemă; *gîndirea*, proces de cunoaştere logică, proiectată multifazic, pe baza unităţii *informaţional-operaţional*, realizabilă în sens *convergent-divergent*; *imaginaţia*, proces de cunoaştere logică specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informaţiilor dobîndite anterior; *aptitudinile speciale*, "vectori" ai acţiunii eficiente, reglatori în diferite domenii de activitate; *atitudinile (afective, motivaţionale, caracteriale)*, "vectori" ai acţiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcţionalităţii lor creative, toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca însuşiri generale ale personalităţii creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator.

c) *Funcţia pedagogică a creativităţii* determină modul de comportare a *personalităţii creatoare*, angajată în proiectarea unor acţiuni educaţionale/didactice, în condiţii de transformare continuă a raporturilor *subiect-obiect, educator-educat.*

Definirea conceptului de creativitate pedagogică presupune valorificarea deplină a componentelor *structural-funcţionale*, analizate anterior, interpretabile şi realizabile în *sens prioritar formativ*.

Structura creativităţii pedagogice evidenţiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul *produsului creator-procesului creator-personalităţii creatoare*.

a) *Produsul creator de tip pedagogic* este situat la *nivelul inventivităţii,* care reflectă capacitatea educatorilor de *"a produce" corelaţii instrucţionale şi educaţionale noi* (vezi corelaţia *educator-educat* dezvoltată la nivelul structurii educaţiei/instruirii într-un context intern şi extern deschis.

În această accepţie putem valorifica o teză de bază a praxiologiei conformă căreia "orice lucru bine făcut este un lucru nou" (T. Kotarbinski, *Tratat despre lucru bine făcut*, Ed. Politică, Buc., 1976). În consecinţă, orice activitate didactică/educativă (lecţie, oră de dirigenţie etc.) *eficientă* este o *activitate nouă,* care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situaţiile concrete ale clasei aflate într-o continuă schimbare şi transformare într-un context deschis. Rezultă necesitatea (auto)perfecţionării permanente a activităţii didactice/educative, nu doar în plan pedagogic, ci şi social (cultural, politic/civic, economic).

Produsul creator de tip pedagogic angajează nivelul inventivităţii, situat între creativitatea semnificativă în sens individual şi social. La acest nivel, "nu ajung decît puţini indivizi" şi anume "cei mai flexibili şi mai receptivi la prelucrări simbolice pe spaţii largi" (E.Landau, 1979), ceea ce probează statutul social superior al cadrului didactic susţinut prin calităţile sale psihologice confirmate social în măsura proiectării curriculare a educaţiei/instruirii la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţămînt.

Exerciţiul de creativitate angajat permanent la nivelul lecţiei, orei de dirigenţie etc. solicită educatorului adaptarea continuă la situaţii noi, imprevizibile, în re-

gim de viteză rapidă. Produsul creator rezultat reflectă complexitatea corelațiilor *educator-educat* la nivelul corespondențelor pedagogice necesare între *obiective-conținuturi* pedagogice-*metode-evaluare*, perfecționate permanent într-un context deschis

Domeniul educației dezvoltă un spațiu şi un timp pedagogic deschis creativității în plan individual (creativitatea cadrului didactic, creativitatea elevului), colectiv (creativitatea colectivului didactic, creativitatea clasei de elevi, creativitatea microgrupurilor de elevi) şi social (creativitatea organizației şcolare, creativitatea comunității educaționale, naționale, teritoriale, locale).

b) *Procesul creator de tip pedagogic* este angajat la nivelul proiectării educației/instruirii, care presupune valorificarea etapelor de *pregătire-incubație-iluminare-verificare* a modului de realizare a lecției, orei de dirigenție etc.

Primele două etape – *pregătirea* şi *incubația* – impun un anumit (auto)control pedagogic, exercitat de cadrul didactic în diferite contexte educaționale. El reorientează tensiunea psihologică a elevului într-o direcție constructivă, favorabilă realizării produsului creator vizat.

Etapa *iluminării* presupune înțelegerea deplină a situației didactice/educative create, stimulînd decizia originală şi eficientă, condensată afectiv într-un anumit moment de eliberare, "la care nu se poate ajunge dacă lipsesc premisele obținute în faza de incubație" (E.Landau, 1979, p.70).

Etapa *verificării* definitivează procesul creator, exprimat printr-un produs specific (simbol, obiect, acțiune, relație socială etc.) care respectă particularitățile domeniului de referință (ciclu, disciplină de învățămînt etc.), acționînd la nivelul perfecționării corelației *educator-educat* în mediul şcolar şi extraşcolar.

Procesul creator implică sesizarea şi rezolvarea unor probleme prin următoarele *operații*: a) definirea tipului de problemă; b) avansarea unor soluții virtuale; c) aprecierea ipotetică a soluțiilor probabile; d) (re)actualizarea cunoştințelor şi capacităților necesare; e) alegerea soluției optime pe criteriul originalității şi al eficienței; f) aplicarea soluției optime; g) verificarea modului de rezolvare a problemei la nivel social.

Rezolvarea unor probleme din ce în ce mai complexe, în contexte pedagogice deschise, creează premisa sesizării unor *situații-problemă* care solicită soluții originale bazate pe restructurarea cunoştințelor şi a capacităților dobîndite. Intersecția *problematizare* (generată de sesizarea *situației-problemă*)-*creativitate* presupune rezolvarea şi chiar inventarea unor *situații-problemă* la niveluri tipice procesului creator ştiințific, bazat pe calitățile *stilului elaborat* şi pe cele ale *stilului inspirat*.

Procesul creator de tip pedagogic valorifică ambele stiluri evocate. Ca tendințe, ele pot fi accentuate la nivelul unor discipline şcolare. Determinarea unor soluții didactice/educative, originale şi eficiente, angajează însă, în egală măsură, "ştiința şi arta pedagogică".

Toate etapele procesului creator contribuie la rezolvarea unor probleme şi a unor *situații-problemă*, care apar în activitatea de *predare-învățare-evaluare*: a) *pregătirea*, prin "colectarea materialului brut", necesar procesului creator propriu-zis; b) *incubația*, prin aparentă "distanțare de problemă" sau de *situația-problemă*; c) *iluminarea*, prin concentrare maximă, cognitivă şi motivațională; d) *verificarea*, prin testarea rezultatelor în condiții şi forme variabile, relevante social.

Acest model stimulează disponibilitățile creative ale elevului în activitatea de rezolvare sistematică a *situațiilor şcolare-problemă*, realizabilă în mod special prin: a) *pregătirea elevului* (delimitarea şi definirea problemei/*situației-problemă* în termenii unor însuşiri funcționale; b) analiza structurii problemei/*situației-problemă*; c) analiza elementelor componente, raportarea lor la sistem; d) *producția elevului* (evaluarea diferitelor soluții posibile); e) asocierea ideilor principale în termenii soluției probabile; f) *asigurarea saltului de la gîndirea convergentă la gîndirea divergentă*); g) *decizia elevului* (alegerea soluției optime pe baza criteriului "valorii prognostice", angajată social, în termeni de *gîndire divergentă*).

Procesul creator presupune înțelegerea relației existente între planul conştient şi cel inconştient şi subconştient, relație implicată la nivelul creativității, în general. În plan pedagogic, această relație specială evidențiază importanța învățării conştiente, dirijate, elaborate, în care "accentul cade pe tehnica asocierii de idei", deosebită, dar nu opusă în raport cu inconştientul/subconştientul bazat pe "modul inspirat de abordare a creativității" (E. Landau, 1979, p.68).

Relația *conştient-inconştient* permite înțelegerea celor două modalități de abordare a creativității – *elaborată, inspirată* – la un nivel unitar, complementar.

Planul *conştient* desemnează "o modalitate procesuală superioară a sistemului psihic uman" care "păstrează la nivel social şi individual legătura sa vitală cu activitatea". Angajează „povestea propriei experiențe" într-o "construcție sistemică în care sînt implicate toate procesele psihice", la nivelul "interacțiunii dintre afectiv şi intelectual" (P. Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, 1978, p.141), valorificînd şi "zonele periferice, crepusculare" care asigură legătura dintre "psihismul conştient şi cel inconştient".

Planul *inconştient* include "un ansamblu de dispoziții, stări, procese psihofiziologice şi psihice, care momentan sau stabil nu se conştientizează", dar care într-o zonă *de profunzime* îşi păstrează caracterul *pregnant psihic*. El se dezvoltă astfel doar "în reciprocă interacțiune cu compartimentul conştiinței" (idem, p.342, 343).

Procesul creator, în general, cel *pedagogic*, în mod special, valorifică teza conform căreia *"inconştientul luat în sine nu are sens, ci numai în raport cu conştientul"*.

Pe de altă parte, energizarea şi dinamizarea procesului creator presupune reconsiderarea *conştientului* din perspectiva *inconştientului,* care poate interveni ca *inconştient individual* (care include elemente ereditare, psihofiziologice, mnezice, afective, raţionale), *inconştient colectiv* (care fixează diferite modele culturale ale comunităţii naţionale, teritoriale, locale) sau *inconştient automatic* (care cuprinde zona superficială a inconştientului – apropiată de conştiinţă – echivalentă cu *subconştientul* (idem, p. 689).

Subconştientul intervine de pe o poziţie tranzitorie, situată între planul conştientului şi cel al inconştientului. El acţionează ca "o conştiinţă latentă, potenţială, preconştientă şi postconştientă, care coexistă cu conştiinţa şi deserveşte conştiinţa", dar şi un anumit segment al "inconştientului nonconflictual şi transparent".

Inconştientul intervine în mod conflictual, fiind înclinat spre "ocultaţie şi negare". Valorificarea sa, în sens *pedagogic*, presupune orientarea acţiunilor de: formare şi utilizare a *montajelor de informaţii*, mergînd pînă la transformarea acestora în factori de reglaj şi de autoreglaj.

Procesele creatoare, declanşate la nivelul *subconştientului* şi al *inconştientului*, "asigură participarea activă a individului la acţiunea adaptativă a organismului". Pe de altă parte, contradicţiile dintre planul inconştient şi planul conştient devin productive în sens pedagogic numai dacă "cerebraţia latentă" este valorificată la nivelul proceselor creative elaborate. În cadrul acestora "inconştientul preia şi îndeplineşte proiecte şi căutări ale conştiinţei" (idem, p. 345-346).

c) ***Personalitatea creatoare de tip pedagogic*** valorifică deplin resursele sistemului psihic uman la niveluri şi forme de acţiune corelate special în direcţia proiectării-realizării (auto)instruirii/(auto)educaţiei permanente.

Personalitatea creatoare angajată social urmăreşte în mod special: a) centrarea acţiunii pedagogice/didactice asupra unor obiective formative pozitive, care presupun depăşirea performanţelor şi a competenţelor anterioare; b) asigurarea *corespondenţelor pedagogice,* perfectibile în diferite situaţii concrete, între *obiective-conţinuturi-metodologie-evaluare*; c) angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă, externe şi interne, pentru (auto)perfecţionarea activităţii pedagogice/didactice.

Profilarea comportamentului creativ de tip pedagogic valorifică trăsăturile generale necesare şi în cazul altor domenii de performanţă şi competenţă, care solicită diferite grade de restructurare a realităţii.

Domeniul educaţiei impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ *eficienţa comunicării pedagogice*. El reflectă dinamica "lucrului bine făcut", organizat în funcţie de următoarele cerinţe sociale, adaptabile la specificul discursului pedagogic: rezistenţă la schimbare minimă; cheltuieli minime; optimalitate tehnică şi economică (T. Kotarbinski, 1976, p.13-15).

Acţiunea eficientă în domeniul educaţiei solicită o mediere permanentă între "educator şi educat". În acest context, "*orice act eficace este un act creator*" (idem, p.13). Realizarea sa presupune valorificarea *principiilor praxiologice generale* la nivelul următoarelor norme operaţionale, concepute ca *reguli ale comportamentului pedagogic creativ*: a) pregătirea acţiunii pedagogice; b) economisirea/raţionalizarea resurselor acţiunii pedagogice; c) instrumentalizarea acţiunii pedagogice; d) perfecţionarea acţiunii pedagogice; e) cooperarea şi integrarea principalelor operaţii ale acţiunii pedagogice.

Aceste reguli vizează nu numai tehnologia pedagogică variabilă, dependentă de obţinerea unor rezultate imediate, ci şi atitudinile creative constante, care orientează capacităţile personalităţii în direcţia proiectării unor activităţi pedagogice inovatoare. În această perspectivă, "orice definire a creativităţii la nivelul personalităţii va trebui să se refere la interacţiunea optimă, generatoare de nou, dintre *atitudini* şi *aptitudini* (...). Aptitudinile nu sînt creative prin ele însele, ci *devin* astfel, în măsura în care sînt activate prin motive şi atitudini creative, educate şi educabile.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune astfel proiectarea şi realizarea capacităţii de organizare a unor: "repertorii de procedee euristice şi imaginitive educate în sensul atitudinilor creative"; tehnici de organizare a atitudinilor creative şi de deblocare a acestora pentru atingerea unor stadii productive la niveluri de creativitate superioară; strategii manageriale de "expansiune a formelor de învăţare creativă", angajate la nivel de educaţie permanentă (P. Popescu-Noveanu, 1978, p.157).

Funcţia pedagogică a creativităţii orientează, în mod special: realizarea a două acţiuni complementare: elaborarea unui model de educare a creativităţii; proiectarea unei învăţări creative.

a) *Elaborarea unui model de educare a creativităţii* presupune valorificarea, la diferite niveluri de generalitate, a raportului funcţional existent între comportamentul creativ şi flexibilitatea gîndirii creatoare.

Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalităţi capabilă să se angajeze creator în plan *cultural-profesional-etic*.

Obiectivele specifice vizează proiectarea-realizarea unei educaţii problematizante (vezi relaţia problematizare-creativitate), posibilă prin: stimularea gîndirii creative prin sesizarea şi rezolvarea unor *situaţii-problemă* din ce în ce mai complexe; dezvoltarea capacităţilor operaţionale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică); activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a *factorilor interni* (stil cognitiv; atitudini-aptitudini creative) cu *factorii externi* (*tehnologiile* de comunicare-cercetare-acţiune practică-programare specifică, necesare pentru cultivarea creativităţii).

Obiectivele concrete vizează operaţionalizarea obiec-

tivelor generale şi specifice la niveluri dependente de condiţiile de realizare (resursele creative ale organizaţiei şcolare, clasei de elevi, tipului de activitate didactică proiectat etc.). În condiţiile unei instruiri problematizante, aceste obiective concrete pot dezvolta gradual performanţe şi competenţe susţinute prin sarcini pedagogice adecvate, realizabile pe parcursul unei/unor acţiuni de stimulare a flexibilităţii gîndirii, de cultivare a gîndirii divergente, de valorificare a aptitudinilor speciale.

b) *Proiectarea învăţării creative* presupune anticiparea unor strategii manageriale deschise prin: *clarificarea scopului învăţării creative* (la nivelul interacţiunii dintre operativitatea intelectuală-performanţa şcolară-restructurarea permanentă a activităţii de *instruire*)*; stabilirea sarcinilor cadrelor didactice* în condiţiile învăţării creative (*individualizarea* fiecărei secvenţe prin procedee de aprobare, încurajare a spontaneităţii, stimulare a potenţialului minim-maxim, amendare a superficialităţii); *crearea unei atmosfere afective optime* pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitaţie, conformism, criticism); *valorificarea psihologică deplină a corelaţiei profesor-elev* la nivel moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic.

Conceptul pedagogic de creativitate propune un model teoretic adaptabil la condiţiile unui "praxis educaţional" deschis autoperfecţionării permanente. Astfel, *creativitatea defineşte*: 1) *un produs creator* situat cel puţin la nivel inventiv; 2) *un proces creator* orientat în direcţia sesizării şi a rezolvării *situaţiilor-problemă* la nivelul gîndirii divergente; 3) *o dimensiune axiologică a personalităţii,* care valorifică resursele globale ale sistemului psihic uman, la nivelul interacţiunii optime dintre *atitudinile creative* şi *aptitudinile creative.*

Formarea cadrelor didactice la nivelul cerinţelor specifice creativităţii pedagogice presupune stimularea capacităţii acestora de proiectare *curriculară* a activităţii de educaţie, în mediul şcolar şi extraşcolar. Aceasta implică (*Cahiers pédagogiques*, nr.338/1995, p.27-29):

1) *Crearea unor noi structuri de organizare a perfecţionării*, cu stadii intensive (2-4 ani), prin module deschise care oferă informaţii fundamentale, cu valoare metodologică superioară din: a) *psihologia* (*generală* şi *a vîrstelor*); b) *pedagogia generală* (*teoria generală a educaţiei, didactica generală, teoria curriculumului*); c) *sociologia educaţiei*; d) *managementul educaţiei*; e) *didactica specialităţii*, f) *practica pedagogică*.
2) *Elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic*, prin orientarea cunoştinţelor fundamentale şi aplicative în direcţia rezolvării unor probleme şi *situaţii-problemă*, îmbinînd ştiinţa "de a gira imprevizibilul care este nonprogramabil" cu "arta" de a valorifica deschiderile procesului de învăţămînt.
3) *Operaţionalizarea unor dispozitive de profesionalizare pedagogică*, prin *redefinirea obiectivelor*, *reorganizarea structurilor* (în contextul metodologic specific educaţiei permanente şi pedagogiei adultului) şi *diversificarea* "*ofertelor scrise*" (cursuri, module, tematici şi sinteze bibliografice etc.) realizate la nivelul eticii "lucrului bine făcut", care stimulează autoreflecţia creativă, învăţarea inovatoare, angajarea socială, decizia managerială.

Summary

The current issue of our magazine brings in focus the problem of promoting creativity, via the means of life-long learning, as an innovation stimulus and a key-factor for development of personal, professional, entrepreneurial and social competencies, as well as for increase of the wellbeing of the members of society.

The development of the students' creative and innovative spirit is a demand of time. Such a complex undertaking requires the following conditions: **creative and innovative schools, creative and innovative managers and teachers, creative and innovative school-family partnerships, creative and innovative teaching approaches, strategies and technologies**. These are the central ideas of the articles signed by Vl. Pohilă, C. Creţu, M. Dumitrana, Valentina Lungu, Viorelia Lungu, V. Chicu, A. Cazac, L. Sclifos and S.Cristea. Various aspects of **developing the communicative and linguistic competencies** of students in secondary and higher education are approached by N. Căruntu and N. Cocieru. The column *Developing Critical Thinking* conveys suggestions for **applying the RWCT techniques** within "Sciences" subject in primary school, through the experiential activities for environmental education (L.Ursu and S. Gînju), and within the „Psychology" subject taught at the lyceum level (A.Solovei). Other topics of this issue include the **lesson planning from the perspective of constructivist education** (N.Petrovschi), and the theory of curricular development (M. Mihăescu).

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