



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 1 (59), 2010

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1200 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituțiile de care aparțin autorii, tot așa cum nu
reflectă poziția finanțatorilor.

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Dumitru BATÎR	
Îndemn și speranțe	2
Maria HADÎRCĂ	
Educația între ideal și realitate	3

EVENIMENTE CEPD

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Cursul opțional: Integrare europeană pentru tine propus tuturor liceelor	7
Lilia NAHABA	
Oferta de formare 2010 pentru cadre didactice și manageriale	8
Rima BEZEDE	
Seminarul-training Management educațional în cadrul proiectului CONCEPT	9

EX CATHEDRA

Olga DUHLICHER, Otilia DANDARA	
Educația interculturală – premisă a integrării cu succes în societatea contemporană	10
Otilia DANDARA	
Influența educației vocaționale asupra integrării școlare și sociale	13
Antonina RUSU	
Proiectarea didactică și formarea competențelor tehnologice la elevi	16
Elena VINNICENCO	
Abordarea psihopedagogică a personalității școlarului mic în contextul integralizării tehnologice	19

EDUCAȚIE DE GEN

Galina PRECUP	
De ce sîntem sărace?	22

EXERCITO, ERGO SUM

Sergiu MUSTEAȚĂ	
Predarea istoriei Îndrumar metodic pentru profesori	27
Elena COZMA	
Rolul metodelor participativ-active în învățarea istoriei	28
Lilia BENU	
Modalități de lucru asupra textului la lecțiile de istorie	30
Lucia ȚURCAN	
Proiectarea orei de economie conform cadrului ERR	32

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Natalia CUBREACOV	
Realizarea și prezentarea orală a proiectului	34
Veronica REPEȘCIUC	
Comunicarea argumentativă	36
Lidia CĂPĂȚINĂ	
Interpretarea mitologic-arhetipală a poeziei <i>Lacrimile</i> de Lucian Blaga. Referințe pe marginea unui demers didactic	37
Angela APREUTESEI	
Tehnici interactive de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba română ale elevilor alolingvi	39

DOCENDO DISCIMUS

Mirela MIHĂESCU	
Influența relațiilor interpersonale asupra reușitei școlare a elevilor din clasele I-IV	42
Aliona BERZAN	
Relația învățător-elev: determinantă a dezvoltării creativității școlarului mic	45

INCLUSIV EU

Ala PLENGHEI	
Dezvoltarea creativității la elevii deficienți vizuali prin desenul în plastilină	47

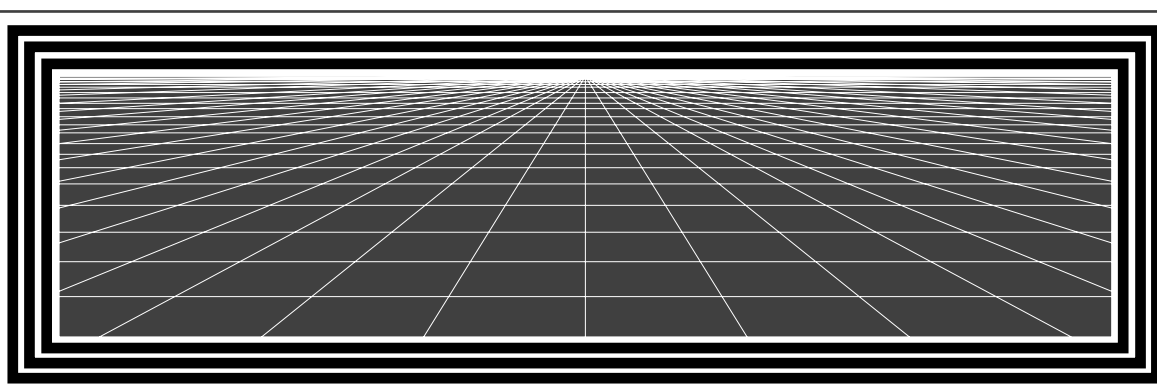
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Tatiana RUSULEAC, Liuba PAIU, Maria POPA, Rodica LUNGU	
Educația economică prin rezolvarea problemelor textuale	49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Pedagogia socială	53

SUMMARY	56
----------------------	----



QUO VADIS?



Dumitru **BATÎR**

dr. hab. în chimie, prof. univ., laureat al Premiului de Stat

În anul ce s-a scurs, la cea de a 18-a ediție a Salonului Internațional de Carte, m-am învrednicit de o diplomă și un premiu *Pro Didactica* pentru volumul *Anotimpul mărturisirilor* (2009). A fost o onoare pentru mine, dar și un bun prilej pentru meditație asupra termenului de *Pro Didactica*. Mi se pare mult prea profund și cuprinzător (se întinde de la *junele elev* la *bătrînul dascăl*) și încă plin de semnificație. Mi-am zis că s-ar cuveni poate să contribuie și eu, bătrînul dascăl care sînt, la acțiunile de promovare a adevăratelor virtuți și deprinderi omenești printre cititorii de toate vîrstele, acțiuni înfăptuite cu mult har de revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* Contribuția mea ar fi adresarea unor îndemnuri celor mai tineri ca noi din partea unui om al cărui suflet își pune mari speranțe în ziua de mîine, însoțită de sentimentele de aleasă stimă și recunoștință pentru *Pro Didactica*...

Iubiți munca, căci munca, izvorînd dintr-o chemare interioară, este cea mai eficientă metodă de luptă cu disperarea, munca este o sursă de existență, dar și una de satisfacție, munca este și o artă. Numai munca creatoare călește voința, antrenează cugetul, întărește trupul, înobilează sufletul, te face să ai sentimentul efortului comun. Acest fenomen social și moral, zis muncă, asigură progresul, oferă omului suprema fericire, prelungindu-i existența după moarte, pentru că o viață de om nu se topește cu totul în ieri, ea trebuie să fie un simbol pentru ziua de mîine. Doar munca este capabilă

Îndemn și speranțe

să asigure veșnicia pe pămînt, căci oamenii adevărați nu mor, ci trec în nemurire pentru a lumina calea celor vii. Moartea aduce cu sine, pe lîngă durerea ajunsă la limită, și o oră a limpezirii, cînd se uită toată mizeria și nimicnicia vieții de fiecare zi și rămîne numai ceea ce este sortit veșniciei. Prin urmare, trebuie să fim conștienți că fiecare om poartă răspundere în fața timpului care-l trăiește. Munca ne ajută să imprimăm un sens vieții noastre; de fapt, ea este însuși *sensul vieții*.

Cîntați viața, caci ea înseamnă creație, iar cunoașterea și creația nu au sfîrșit, mereu bucură ochiul, desfată sufletul celor înfometați și însetați de frumos, le sporește sinceritatea și sensibilitatea, îi învață să trăiască cu adevărat. Ascultați-vă sufletul. Din el pornește buna înțelegere a vieții, din el vine harul facerii de bine, în el sălășluiește intuiția divină, el te va învăța să cunoști necunoscutul, să edifice inimaginabilul.

Purtați nealterată memoria străbunilor, al căror gînd luminează mereu mințile căutătorilor de adevăr. Cinstiți numele neamului din care v-ați ridicat și a cărui istorie a fost străfulgerată de luminoasa figură a lui Traian și de jertfa marelui Decebal. Trecutul totdeauna deschide cale luminoasă prezentului și viitorului. Iubiți Țara, Limba, Neamul. Oricare ar fi făptuirile unei vieți nu este de îndeajuns, mai trebuie ceva – calitatea de bun patriot. Iubindu-ți Patria, vei asigura instaurarea unui climat de înțelegere, bunăvoință, generozitate în viața comunității.

Venerați învățătorii, deoarece doar datorită vocației lor integratoare, pledoariei pentru cunoaștere, perseverență, discreție și încredere într-o lume mai bună, mai luminată, mai prosperă ați urcat mai multe trepte în devenirea voastră. Anume ei favorizează pătrunderea în esențele și complexitatea evenimentelor trecute, în tainele firii, în enigmele multcuprinzătoarei vieți.

Trăiți din plin copilăria, savurați splendorile din jur, respectați pe cei vîrstnici pentru povara istoriei ce o poartă pe umerii lor. Nostalgia copilăriei vă va însoți mereu, troienindu-vă cu dulci amintiri de care nu vă veți putea

despărți întreg veacul care v-a fost prescris. Copilăria va fi cu noi întotdeauna, căci ea este în noi.

De câte ori ne-am întrebat ce înseamnă un caracter îndrjit, un caracter invincibil, răspunsul a fost unul: acesta se naște și există numai purtând amprentele colțișorului de pământ și de cer unde i-a fost dat omului să vadă lumina zilei. Un caracter e ca gorunii și stîncile. Nici o vijelie nu-l îndoaie, nici un cutremur nu-l prăbușește. Și asta pentru că este izvodit dintr-un răsărit de soare, dintr-un murmur de izvor, dintr-o picătură de rouă, dintr-un fragment de cer străluminat de razele astrilor, dintr-o frîntură de legendă sau de snoavă ascultată în jurul unui foc din vatră din gura măicuței sau la umbra unui nuc rotat din gura unui moș sfătos... Un caracter afirmă o credință, o vre, însoțind-o și purtînd-o pe aripile zbuciumatului creator, înnobilînd-o și insuflîndu-i încredere într-un viitor mai bun, moralitate civică ireproșabilă, mărinimie, bunătate, inteligență, bună înțelegere etc. Amprenta locurilor unde v-a fost dat să vă nașteți v-a dăruit dîrzenia celor ce înving, dîrzenie preschimbată într-o veritabilă datorie.

Indiscutabil, un caracter îndrjit e întotdeauna cel însoțit de conștiința națională. Numai dacă în ființa și respirația unui caracter există acest sacru sentiment al conștiinței naționale, nimeni și nimic nu-l va putea manipula și mutila. Căci omul nu este numai o inteligență, care încearcă să aplice faptele și pornirile sale, ci este și o conștiință.

Educația între ideal și realitate

EDUCAȚIA ȘI IDEALUL PEDAGOGIC

Orice tip de activitate umană urmărește un scop. Educația, ca tip specific de activitate umană, urmărește un scop educativ bine delimitat: împlinirea unui proiect de devenire umană, care, de fapt, țintește scopul cel mai înalt al atingerii perfecțiunii umane prin educație.

De regulă, prototipul de personalitate umană, care se dorește a fi format prin educație, se conturează în *idealul educațional*, o formulă oarecum abstractă, care „mai mult se declamă, decît se înfăptuiește”, dar fără de care educația n-ar avea sens. Or, fiind concretizat în scopuri și obiective pedagogice, idealul poate determina realitățile educative să urmeze traiectul pedagogic stabilit, direcționînd procesul de formare-dezvoltare a personalității.

Plecînd de la aceste considerații generale, subscriem sub truismul: nu se poate face educație fără a avea în vedere prototipul de personalitate spre care tinde o societate anume, la un moment dat, subliniind, totodată, necesitatea și importanța idealului, prin care, de fapt, se

Conștiința națională, oricît de fragilă ar fi, este pulsul gîndirii și al rațiunii noastre, este fascicula de lumină cea mai prețioasă în această lume a haosului și degradării morale. Ea este lumina harului, a virtuților și a inteligenței noastre. Împrejurările în care ne trecem veacul nu prețuiesc prea mult în comparație cu firea omului înarmat cu conștiința națională. Acesta niciodată nu va accepta trădarea, despărțirea de sine însuși. Strămutat pe alte meleaguri, benevol sau prin surghiunire, caracterul marcat de prima rază a conștiinței naționale, care mai înseamnă conștiința de sine, conștiința propriei identități, va duce pretutindeni frămîntarea și speranța, simțul datoriei și al credinței ireversibile, acestea devenindu-i un templu în care va găsi mereu liniște și alinare. Aventurile vieții noastre sînt cele ale conștiinței colective, zise *naționale*. Și niciodată nu ne vom putea lepăda de ea, pentru că asta ar însemna să ne lepădăm de noi înșine, cum ne amintea înțeleptul Nicolae Iorga.

Credința în adevăr și în memoria înaintașilor, dexteritatea profesională, noblețea în manifestări, creativitatea în intenții, temeinicia în abordări, receptivitatea la tot ce e nou și viabil trebuie să intre temeinic în viața *celor tineri*. Lupta pentru mai multă lumină să nu-i părăsească nicicînd; să-și găsească adevăratele delicii ale vieții în cunoaștere și inovare întru prosperare. Oriunde vă veți afla, considerați că faceți o muncă de cea mai mare responsabilitate. Numai astfel veți avea conștiința împlinită, conștiința lucrului bine făcut și satisfacția unor mari bucurii sufletești.



Maria HADÎRCĂ

Institutul de Științe ale Educației

anticipează “calitatea culturală, economică și socială” a tipului de personalitate care se presupune a fi format.

Idealul educațional, conform *Dicționarului de pedagogie*, reprezintă „finalitatea educațională de maximă generalitate, care angajează toate resursele formative ale societății existente la nivel instituțional și noninstituțional, într-un cadru formal, nonformal și informal”. Așa cum reiese din această definiție, idealul are în vedere *totalitatea educației*, nu doar cea desfășurată în cadrul



învățământului formal (cum se percepe, de obicei), ci și cea de dincolo de pereții școlii, desfășurată în familie, în instituții nonformale, prin mass-media etc., și face trimitere la necesitatea unei abordări holistice, globale a activității de formare-dezvoltare a personalității, ceea ce presupune că de atingerea respectivului ideal trebuie să se preocupe toți, întreaga societate, nu doar comunitatea pedagogică.

Ca finalitate macrostructurală, idealul educațional este determinat de tendințele de evoluție ascendentă a societății, are un caracter strategic, fiind proiectat pe termen mediu (6-10 ani) și lung (1-3 decenii), și are capacitatea de a declanșa acțiuni de anvergură la nivelul finalităților pedagogice (scopuri și obiective). De aceea, sugerează J. Dewey, „se impune alegerea cu mare grijă a scopurilor pozitive ale educației, iar acestea ar trebui să se înscrie în următoarea logică managerială:

- asigurarea concordanței cu idealul pedagogic, prin acțiuni planificate la nivel de politică a educației;
- depășirea stării actuale a sistemului, prin acțiuni de perfecționare, corectare, ameliorare, ajustare structurală de tip reformator;
- valorificarea potențialului existent, prin acțiuni bazate pe resursele interne și pe necesitățile interne ale sistemului;
- deschiderea spre alternative operaționale, prin acțiuni adaptabile la diferite situații particulare”.

Dat fiind că “modelul devenirii superioare” a personalității umane este proiectat la linia de intersecție dintre cerințele de formare-dezvoltare optimă ale societății și cele ale personalității, un ideal educațional, potrivit lui I. Nicola, se proiectează pe trei dimensiuni:

- *socială* – idealul trebuie să fie congruent unor cerințe sociale;
- *psihologică* – idealul trebuie să răspundă nevoilor și posibilităților de formare ale indivizilor;

- *pedagogică* – idealul trebuie să permită o transpunere practică în plan instructiv-educativ.

Prin urmare, activitatea de formare-dezvoltare a personalității, concretizată în finalitățile/obiectivele educației și transpusă în standardele educaționale, curriculum și manuale școlare ar trebui să se mențină pe sinteza acestor trei dimensiuni ale idealului educațional. Din păcate, în realitate lucrurile nu stau tocmai așa: aspectul pedagogic, în special informativul, este cel care predomină în activitatea de predare-învățare, de aceea avem un curriculum supradimensionat, obiecte inutile elevilor, manuale neconectate la realitate, într-un cuvânt, avem un învățământ rupt de viață.

De remarcat, idealul educațional nu este un model static, ci unul dinamic, care se schimbă de la o societate la alta. Astfel, dacă în perioada sovietică idealul educației viza „dezvoltarea liberă, multilaterală și armonioasă a personalității”, acum idealul stipulat în Legea învățământului vizează „dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții”.

În acest context, trebuie de subliniat faptul că sistemul de învățământ din R. Moldova, unul deschis, aflat într-un moment al reformelor, trece din nou printr-un amplu proces de schimbare a politicii educaționale și a finalităților educației, inclusiv a celor de ordin macrostructural, cum este idealul pedagogic. Prin urmare, la nivelul politicii educației urmează să se producă o *re-definire* a idealului educațional, fapt ce va declanșa procedura de reformulare a finalităților de ordin microstructural – a standardelor și obiectivelor curriculare, respectiv, vom asista și la o nouă proiectare a profilului de formare a personalității.

Este momentul oportun ca idealul formulat de astă dată pentru sistemul și procesul de învățământ să nu mai fie unul atât de utopic, ci mai apropiat de realitate și de cerințele societății de astăzi. De altfel, cei care au citit proiectul Codului învățământului au sesizat, probabil, că noua formulă a idealului educațional vizează deja „formarea personalității competente, creative, apte să-și asume responsabilitățile într-o societate democratică în continuă schimbare”.

Pe de altă parte, dacă analizăm atent cele trei formulări ale idealului educațional conceput în diferite etape pentru școala din R. Moldova, observăm o redimensionare a acestuia de la o etapă la alta, dar și o creștere în intensitate și ajungem la constatarea făcută de Șt. Bârșănescu: „Idealurile educative sînt înrudite cu valoarea supremă a unei epoci”.

Dacă însă ne vom raporta la idealurile altor sisteme de învățământ, vom vedea că, la modul ideal, sistemul nostru de învățământ este în pas cu lumea. La modul real însă ne aflăm acolo unde ne aflăm, cu multiplele noastre probleme economice, politice, sociale, de cultură și de

educație etc. De aceea, ar trebui să formulăm un ideal educativ național pornind de la multiplele probleme cu care se confruntă astăzi oricine, pentru a putea proiecta imaginea ideală a cetățeanului de mâine pe care ne dorim să-l formăm. Iar pentru atingerea acestui ideal ar trebui consolidată societatea și îndreptate eforturile tuturor instanțelor, în primul rând, ale statului și familiei, apoi ale școlii, bisericii, partidelor politice etc.

Dincolo însă de definirea sau re-definirea idealului educațional, cea mai responsabilă sarcină a unui sistem de învățământ, care dorește cu adevărat să acceadă la atingerea modelului de personalitate proiectat, rămâne a fi identificarea tipurilor de valori educaționale capabile să asigure atingerea dezideratului dat și a mecanismului de promovare a acestora la nivelul procesului de învățământ. Anume valorile (naționale, morale, sociale, personale etc.) trebuie să stea la baza oricărui proces de formare-dezvoltare a personalității umane.

Or, este limpede pentru oricine că astăzi, în R. Moldova, pe lângă multe crize (politică, economică, socială, identitară etc.) există și o criză a valorilor, posibil cea mai acută, generată nu doar de schimbările ce s-au produs în ultimii douăzeci de ani în societate, ci și de lipsa unei educații cu adevărat valorice, lipsă ce poate provoca cele mai mari deteriorări ale sistemului și procesului educațional.

EDUCAȚIA ȘI ABORDAREA SOCIOLOGICĂ

În contextul științelor pedagogice există o știință, numită *sociologia educației*, care se ocupă de studierea rolului influențelor sociale asupra devenirii școlare a individului. Ca știință a educației, sociologia examinează importanța următoarelor aspecte – organizarea sistemului școlar, mecanismele de orientare, nivelul sociocultural al părinților, așteptările elevilor, așteptările părinților, integrarea de către elevi a valorilor și normelor sociale etc. – necesare de avut în vedere în proiectarea și realizarea acțiunii educative.

Abordările sociologice în educație efectuate în secolul trecut în Belgia, Franța, Rusia, SUA scot în evidență relația complexă între societate și activitatea de formare-dezvoltare a personalității, relevând, printre altele, legătura foarte strânsă între reușita școlară (sau eșecul școlar) și originea socială a elevilor, precum și rolul interacțiunii sociale în dezvoltarea individului.

Pentru L. S. Vygotski, ca, de altfel, și pentru H. Wallon, copilul este înainte de toate *o ființă socială*. Dezvoltarea gândirii sale, a limbajului său, a tuturor funcțiilor sale psihice superioare se produce într-o interacțiune permanentă cu lumea adulților, care stăpânește bine „sistemul de semne” al limbajului și al codurilor sociale. Autor al teoriei interacțiunii sociale, Vygotski avansează ideea că *învățarea mediatizată accelerează dezvoltarea*, prin *mediatizare* înțelegând sprijinul, tutela unui adult, adică a educatorului, susținând că *geneza socială* a dezvoltării copilului este determinată de



familie și de școală – locurile excelente pentru socializare și deci privilegiate pentru evoluția individului.

Pentru filozoful și sociologul francez E. Durkheim, individul este o celulă a unui ansamblu extrem de complex – societatea. Potrivit acestuia, faptele sociale trebuie tratate în școală ca lucruri firești și analizate ca obiecte, aplicând reguli precise. Societatea, care este elementul primar, posedă anumite reprezentări (cultura), o conștiință colectivă și impune membrilor săi anumite maniere de a concepe lumea din jur prin intermediul educației. Această educație, care furnizează norme și linii de conduită în diverse situații sociale, este distribuită de familie, școală, biserică, armată – toate instituțiile care contribuie la crearea unui corp social omogen, cu credințele și prejudecățile sale, cu valorile și ... cu felul său de a concepe lumea.

În cele mai multe lucrări ale sociologilor francezi (Durkheim, Bourdieu, Passeron, Comte ș.a.) este admis faptul că apartenența socială a părinților joacă un rol determinant în reușita școlară a elevilor. De exemplu, cercetătorul P. Bourdieu a demonstrat că există o legătură directă între nivelul socioprofesional al părinților și nivelul de reușită școlară al elevilor: el consideră că la bază diferențelor școlare stau originile sociale diferite ale elevilor, inegalitatea școlară fiind determinată din start de inegalitatea socială. De aceea, susține acest autor, retardul școlar în Franța se explică, în majoritatea cazurilor, prin nivelul social al părinților și condițiile de viață nesatisfăcătoare în care se dezvoltă copiii din respectivele familii.

Și R. Estabiet, care analizează geneza și consecințele eșecului școlar în Franța, ajunge la aceeași concluzie: originea socială determină reușita școlară. Autorul îi clasifică pe părinți în două categorii de cadre profesionale – “cadre superioare” și “cadre inferioare” (aici intrând muncitorii și agricultorii), subliniind că doar cei din

prima categorie știu să exercite un control metodic și eficient asupra parcursului școlar în devenire al elevilor, evidențiind, mai cu seamă, rolul mamei ca părinte în crearea condițiilor bune pentru învățare, în controlul temelor pentru acasă, în relația cu pedagogii etc.

De aceea, după un experiment de succes realizat în Geneva, prin care s-a demonstrat că, în rezultatul promovării unei pedagogii inovatoare, numărul eșecurilor școlare s-a diminuat în jumătate în 15 ani, concluzia finală formulată de cercetătorul belgian J. Cardinet a fost surprinzătoare: "Inegalitatea rămâne a fi totuși ceea ce este: clasele privilegiate par să profite tot atîta sau mai mult ca alții de ameliorarea condițiilor de învățare".

În acest sens, ar trebui să-l credem și pe sociologul american C. Jenks, care, după ce a studiat problema inegalității umane, dar și impactul familiei și al școlii asupra acestui fenomen, a confirmat că nici mediul familial, nici școlaritatea, nici cunoștințele nu pot explica diferențele sociale existente între oameni.

Am readus în atenția cititorului cîteva nume și idei privind abordarea activității de formare-dezvoltare a personalității din prerspectivă sociologică tocmai pentru a arăta că această abordare este una de actualitate și deocamdată încă puțin valorificată de cercetarea pedagogică din R. Moldova. În acest sens, susținem poziția cercetătorului român A. Nicolau, care pledează pentru o analiză interdisciplinară a fenomenului educației, sugerînd necesitatea conceperii acesteia și dintr-o perspectivă sociologică, nu doar pedagogică. În opinia cercetătorului, educația ar trebui să însemne, înainte de toate, "o socializare metodică a tinerei generații".

De menționat, o astfel de reorientare a activității educative dinspre pedagogic spre social, începînd cu cea mai mică vîrstă școlară, și concepută expres ca mijloc de "socializare metodică" a copiilor se implementează astăzi în Italia. Aici, precum se știe, educația preșcolară (preprimaria) este, în fond, de tip individualist, copiii mici fiind îngrijiți/educați în familie de către bone (de

obicei, de origine străină, inclusiv din R. Moldova). Ei bine, în această țară s-a înțeles importanța socialului în educație, educația preșcolară fiind concepută astfel încît copiii mici, începînd cu vîrsta de doi ani, mai ales dacă sînt îngrijiți în familie, să se afle zilnic timp de două ore într-o grădiniță sau în altă instituție de acest tip tocmai pentru a se socializa.

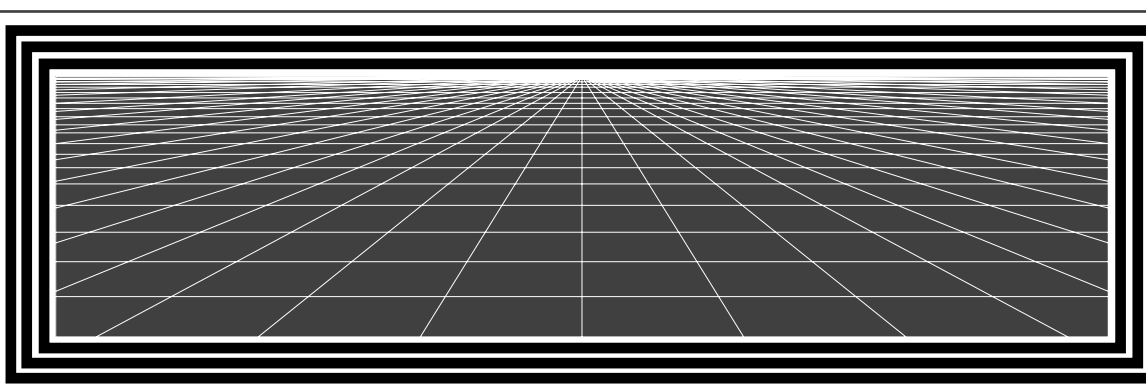
Un proiect asemănător, urmat și de o programă de stat privind educația și socializarea elevilor de vîrstă mică se aplică din 2009 în Rusia. Programa respectivă formulează noul ideal educativ pentru învățămîntul din țară, care vizează formarea unui cetățean moral, responsabil și competent, și definește sarcinile de bază privind educația și socializarea elevilor.

Am prezentat aceste două exemple pentru a arăta că în diferite sisteme de învățămînt abordarea sociologică a educației constituie o preocupare nu doar la modul teoretic, ci și la cel practic, fapt care ne sugerează necesitatea proiectării și implementării unei politici educaționale similare și în învățămîntul din țara noastră.

Analiza unor cercetări pedagogice și sociologice recente și studiul realității educaționale concrete, arată că în societatea noastră, în general, și în școală, în special, deficiența este nu instrucția, ci, mai ales, educația tinerilor. Reieșind din această situație, specialiștii evidențiază o problemă de stringentă actualitate – necesitatea abordării educației și din perspectivă axiologică, considerată a fi dimensiunea de bază a procesului instructiv-educativ.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch., Ed. Litera, 2000.
2. Dewey, J., *Democratie et Education*, Paris, Ed. Armand Cillin, 1990.
3. Nicola, I., *Pedagogie*, Buc., E.D.P. 1993.
4. Legea învățămîntului, Ch., Ed. Lyceum, 2002.
5. Codul învățămîntului (proiect), Ch.



EVENIMENTE CEPD



Cursul opțional *Integrare europeană pentru tine* propus tuturor liceelor

Pe parcursul lunilor ianuarie-martie 2010, Centrul Educațional PRO DIDACTICA desfășoară o campanie amplă de informare și formare în domeniul integrării europene, în cadrul proiectului *Educație pentru integrare europeană. Curs opțional pentru licee*, sprijinit de Fundația SOROS-Moldova, derulat deja al treilea an. Aflat la ultima etapă, proiectul include repartizarea donației de carte, constituite din *Practicum pentru elevi* și *Ghid metodologic pentru profesori*, și realizarea de seminarii a câte 6 ore academice, la care participă câte 30 de profesori din fiecare raion.

Profesorii de istorie, de educație civică sau de geografie au posibilitatea să asiste la prezentarea detaliată a curriculumului și a materialelor didactice suport, să dezbată conceptul metodologic al disciplinei, să simuleze secvențial 1-2 lecții, să se familiarizeze cu problematica integrării europene a Moldovei și cu politica de vecinătate a Uniunii Europene. Obiectivul principal al activităților se rezumă la promovarea cursului opțional *Integrare Europeană pentru tine*, astfel încât, începând cu anul viitor de studii, să fie predat și învățat în toate liceele.

Participanții la seminarii au apreciat în mod repetat gradul sporit de aplicativitate al suporturilor didactice, caracterul inovativ al cadrului metodologic al disciplinei, concordanța dintre obiective-conținuturi-probe de evaluare și, per ansamblu, calitatea materialelor elaborate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect





Ofertă de formare 2010 pentru cadre didactice și manageriale

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

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

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

Lilia NAHABA,
coordonator de program

tel. (+373 22) 54 25 56, 54 19 94;
fax (+373 22) 54 41 99,
e-mail: lnahaba@prodidactica.md

Seminarul-training *Management educațional* în cadrul proiectului *CONSEPT*

În anul 2010, Centrul Educațional PRO DIDACTICA continuă implementarea componentei *Dezvoltare organizațională* din cadrul proiectului *CONSEPT/Consolidarea Sistemului de Pregătire Profesională Tehnică în Republica Moldova*, inițiat și realizat cu sprijinul Fundației *Liechtenstein Development Service* (LED).

Scopul componentei este de a contribui la dezvoltarea organizațională a Liceului profesional nr.2 și a Colegiului de construcții din mun. Chișinău, instituții selectate la sfârșitul anului 2009 pentru participare în acest amplu proiect.

Obiectivele proiectului vizează:

- eficientizarea competențelor manageriale ale membrilor echipelor administrative din instituțiile incluse în proiect;
- organizarea și monitorizarea procesului de elaborare a planurilor de dezvoltare a instituțiilor (PDȘ);
- asigurarea consultanței și a expertizei profesionale în procesul de elaborare a PDȘ etc.

Printre activitățile-cheie din cadrul proiectului se numără:

1. evaluarea necesităților de instruire ale personalului și a capacităților organizaționale ale instituțiilor în cauză;
2. seminarul-training cu tematica *Management educațional*;
3. seminarul-training *Elaborarea Planului de dezvoltare a școlii*, modulele I și II;
4. vizite pe teren ale formatorilor-experti pentru oferire de asistență și sprijin echipelor administrative în elaborarea PDȘ.

Primele activități din proiect au avut loc în luna ianuarie. Formatorii Valentina CHICU, Gheorghe GÎRNET, Victor SÎNCHESTRU și Gheorghe ȘALARU au evaluat necesitățile de instruire ale personalului și capacitățile organizaționale ale instituțiilor, elaborând liste specifice cu nevoi de formare și dezvoltare organizațională. Acestea au constituit un punct de reper în pregătirea și actualizarea unui program complex de instruire, destinat echipelor manageriale respective.

Training-ul de formare cu tematica *Management educațional*, realizat în perioada 9-12 februarie, a avut drept scop eficientizarea activității manageriale a echipelor administrative de la Liceul profesional nr.2 și Colegiul de construcții. Printre subiectele abordate pe parcursul acestuia remarcăm: aspecte teoretice și aplicative ale marketingului educațional; managementul schimbării; managementul educațional; funcții și roluri

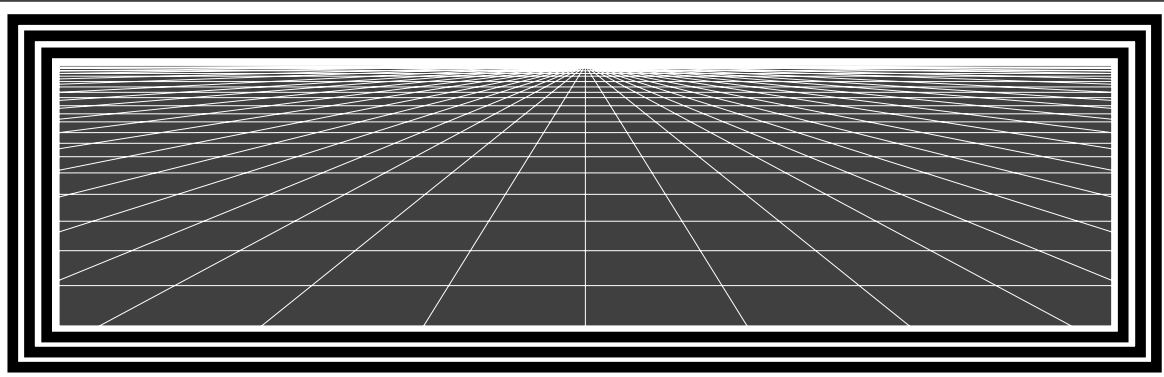


manageriale; managementul participativ; managementul resurselor etc. Formele de organizare și metodele de instruire au fost selectate astfel încât să asigure confort psihologic tuturor cursanților. Îmbucurător este faptul că participanții la seminar au demonstrat un nivel de motivație înalt, fapt cauzat, pe de o parte, de miza mare pe care o pun în realizarea respectivului proiect, iar, pe de altă parte, de valențele aplicative ale seminarului.

În cadrul activităților de formare proiectate pentru luna martie, membrii echipelor manageriale vor iniția, cu sprijinul formatorilor, elaborarea PDȘ, contribuind, astfel, la realizarea unuia dintre obiectivele de bază ale componentei *Dezvoltare organizațională*.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect





EX CATHEDRA

Educația interculturală – premisă a integrării cu succes în societatea contemporană



Olga DUHLICHER

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Procesul de integrare socială este definit ca fiind “procesualitatea interacțiunilor dintre individ sau grup și mediul social, prin intermediul căreia se realizează un echilibru funcțional al părților” (6). Transformările de ultimă oră au influențat considerabil relația dintre individ și habitusul său. Schimbări de esență s-au produs și în procesul educațional, acestea fiind impulsionate de următoarele aspecte ale contextului socio-economic și cultural:

a. Modificări la nivel *politico-economic*.

b. *Evoluția demografică*. În ciuda unei ușoare micșorări a ratei natalității în ultimele două decenii, populația lumii, prin creșterea sa anterioară, nu a încetat să sporească. Acest spor, într-un moment al istoriei în care tehnologia „limitează spațiul și timpul” și impune, fără ca noi să ne dăm întotdeauna seama de acest lucru, o relație din ce în ce mai strânsă între multiplele activități desfășurate în lume, conferă anumitor decizii o dimensiune planetară. Niciodată încă repercusiunile acestor decizii, bune sau rele, nu au influențat viețile atîtor oameni (4).

c. Fenomenul *migraționist* a luat și el forme noi. Astăzi, atît numărul națiunilor care primesc imigranți, cît și cel al statelor furnizoare de emigranți s-a majorat simțitor: cel puțin 125 de milioane de oameni trăiesc în afara granițelor țării lor de origine. A sporit și numărul muncitorilor de înaltă calificare aflați în căutarea unui

loc de muncă peste hotare. A crescut brusc și numărul de refugiați din diverse zone, ca o consecință a conflictelor regionale și a distrugerii vechii ordini ce separă Estul de Vest (5).

d. Fenomenul *polilingvismului*. O altă fațetă a problemelor viitorului este multitudinea de limbi – o expresie a diversității culturale. Se estimează că în lume se vorbesc 6000 de limbi, dintre care 12 sînt vorbite de peste 100 de milioane de oameni. Amplificarea deplasărilor demografice a creat o nouă situație lingvistică, care accentuează această diversitate, în special în metropole. În același timp, pe măsură ce crește mobilitatea populației și se dezvoltă media, limbile de largă circulație își consolidează pozițiile. Complexitatea situațiilor lingvistice face dificilă elaborarea unor recomandări comune tuturor țărilor. Totuși, cert este faptul că studiul limbilor de circulație internațională și cel al limbilor locale trebuie îmbinat în planurile de învățămînt bilingve sau chiar trilingve, care sînt deja o realitate în unele regiuni ale



Otilia DANDARA

Universitatea de Stat din Moldova

lumii. În societățile multilingve, acolo unde este posibil, însușirea deprinderilor de a citi și a scrie în limba maternă se dorește a fi urmată de tranziția treptată spre limba comună.

În general, diversitatea lingvistică nu trebuie catalogată ca un obstacol în calea comunicării dintre diferite grupuri, ci, mai curînd, ca o sursă de îmbogățire, ceea ce constituie un argument în favoarea predării limbilor. Cerințele globalizării și ale construirii identității culturale ar trebui văzute ca fiind complementare și nicidecum contradictorii (4).

e. *Tehnologia comunicării și mass-media* au fost marcate de o expansiune vertiginosă la sfîrșitul secolului trecut, bulversînd economia, transformînd raporturile sociale și dictînd o nouă perspectivă asupra lumii. Omenirea nu a mai cunoscut pînă în prezent mijloace de comunicare atît de performante și sofisticate, cu un impact atît de puternic asupra relațiilor sociale și interpersonale. Cei care au beneficiat de educație prin și pentru mass-media posedă pîrghii culturale și politice reale, ce le oferă posibilitatea de a ordona informația recepționată pentru a o putea interpreta și evalua.

f. În curs de schimbare sînt și *relațiile de ordin etic*. După o eră pozitivistă se constată că raționalitatea nu poate asigura gestiunea lumii în cheia solidarității și a pacifismului. Un aspect al acestei revendicări a valorilor îl constituie recunoașterea drepturilor omului și dezvoltarea instrumentelor internaționale de edificare a fundamentelor etice și juridice comune întregii umanități. Cuceririle recente ale științei și tehnologiei generează situații și probleme noi, de aceea printre demersurile actuale de maximă importanță se numără și cel îndreptat spre determinarea și legiferarea unor poziții etice privind valorile și locul acestora în cadrul educației.

De menționat și efortul organizațiilor internaționale și al instanțelor locale – mai ales al instituțiilor educative – direcționat spre recunoașterea, în context pluri- sau multicultural, a diversității culturale. Contrar a ceea ce se mai gîndește încă, culturile nu sînt statice. Ele se află într-un cîmp de relații multiple, prin cei care le integrează și le transformă. Astfel, realitatea diversității culturilor nu trebuie negată sau neglijată; pentru ca aceste culturi să se perpetueze este necesar a le încadra în raporturi care iau în considerație (și acceptă reciproc) valorile, interdependențele și transformările fiecăreia.

Educația este producătoare de cultură (nu numai reproducătoare), fapt ce îi conferă o responsabilitate deosebită: de a alege (o alegere eminamente etică) între o perspectivă segregacionistă sau asimilaționistă, care construiește bariere, și o perspectivă de partaj și de schimb, care stimulează diversificarea intereselor culturale, curiozitatea, creativitatea și deschiderea (4).

Primul pas spre comprehensiunea complexității crescînde a evenimentelor lumii și spre combaterea

sentimentului de nesiguranță determinat de aceasta constă în acumularea unui set de cunoștințe, în analiza în perspectivă a faptelor și în adoptarea unei abordări critice a fluxului informațional. În acest domeniu, mai mult decît în oricare altul, educația, care dezvoltă capacitatea de discernămint, se dovedește a fi de neînlocuit. Ea face posibilă înțelegerea evenimentelor, înțelegere ce depășește imaginea distorsionată și simplificată livrată, uneori, de mass-media. La modul ideal, educația ar trebui să-l ajute pe fiecare individ să devină un cetățean al acestei lumi turbulente și schimbătoare.

Solidaritatea pe plan mondial înseamnă și depășirea tendinței de concentrare asupra propriei identități în favoarea înțelegerii aproapelui, pe baza respectului diversității. În acest sens, răspunderea educației este esențială, dar și una care se confruntă cu o problemă, deoarece dacă afirmarea propriei identități, redescoperirea propriilor rădăcini culturale și reîntărirea solidarității de grup sînt interpretate corect, ele pot constitui o experiență pozitivă și eliberatoare pentru fiecare individ, dar dacă acestea sînt percepute eronat, dialogul și contactul pot fi îngreunate sau chiar zădărnice. Prin urmare, educația trebuie să-i facă pe indivizi conștienți de propriile rădăcini, pentru a avea puncte de referință în a-și găsi locul în lume, dar și să-i învețe respectul pentru alte culturi. Cunoașterea altor culturi duce la conștientizarea unicității propriei culturi, dar și la asumarea moștenirii comune a umanității. Înțelegerea celorlalți permite o mai bună autocunoaștere: orice formă de identitate este complexă, deoarece indivizii se definesc în relație cu alții – atît la nivel individual, cît și la nivel colectiv –, dar și cu diferite grupuri cu care se identifică și față de care își exprimă loialitatea (5). În acest context, educația pentru diversitate devine o necesitate vitală.

Fără diversitate cultura ar fi golită de orice conținut. Valorile, credințele, simbolurile, atitudinile, mentalitățile, obiceiurile, moravurile, normele etice sînt elemente care diferențiază persoanele, grupurile sociale, comunitățile și națiunile. Chiar dacă există un nucleu moral comun, oamenii se deosebesc în funcție de elementele de cultură cu care se identifică (1).

Pluralismul reprezintă expresia politică a diversității culturale. Datorită faptului că ființa umană se construiește prin proiecție identitară în raport cu această diversitate, societățile moderne sînt multiculturale, multietnice, multirasiale, multilingve. Pluralismul a apărut ca o conceptualizare socio-politică a mozaicului cultural contemporan. Persoanele, grupurile și comunitățile care se definesc ca diferite în raport cu tendințele sau modelele majoritare au dreptul să-și exprime această opțiune, să se organizeze în jurul unor criterii liber consimțite, să întreprindă acțiuni sistematice pentru conservarea și confirmarea respectivei diferențe. Societatea pluralistă este deci locul public de manifestare și afirmare a diferențelor.

Pluralismul cultural, recunoscând că fiecare cultură produce semnificații de valoare universală pornind de la o experiență particulară, „pledează” pentru apărarea diversității, dar și pentru un dialog între culturile care admit, dincolo de diferențele lor, că fiecare contribuie la îmbogățirea experienței umane și că fiecare este un efort de universalizare a experienței particulare.

Diversitatea culturală nu mai este un „prejudiciu”, ci o realitate ce trebuie fructificată în mediul școlar. Optica se schimbă: fiecare copil are dreptul să își valorifice limba, tradițiile, obiceiurile. Profesorii nu se mai raportează la culturi abstracte, ci la culturi vii, manifeste la nivelul claselor școlare, puse în relație cu modelul cultural dominant. Concepția fixistă și oarecum reificată asupra culturilor este depășită. Recunoașterea eterogenității culturale a publicului școlar generează o tensiune nouă între universal și particular, pentru că se încearcă construirea din fragmente a unității culturale (2).

Educația interculturală susține integrarea socială a grupurilor minoritare, fără ca acestea să fie nevoite a renunța la propria identitate, și își propune să pregătească indivizii și societățile pentru o mai atentă deschidere spre dimensiunea culturală a existenței lor. În condițiile sporirii interacțiunilor, se pot decela două seturi de obiective ale școlii interculturale: 1) păstrarea și apărarea diversității culturale a populației școlare. Școala, ca instanță de transmitere a valorilor, se va centra pe pluralitatea culturilor pe care mediul multicultural îl presupune. Se va evita instituirea primatului unei culturi asupra alteia. Acest obiectiv presupune, pe de o parte, adaptarea educatului la mediul culturii sale, al regiunii, orașului, iar, pe de altă parte, adaptarea la mediu în condițiile coexistenței mai multor grupuri culturale. Se cer a fi vizate atât culturile familiale, cât și cele ambientale; 2) preservarea unității școlii presupune privilegierea tuturor culturilor ambientale, evidențierea tuturor în diferențele lor specifice. Civilizația construită de școală nu se prezintă ca o entitate fixă, cu o structură definitivă.

Ambele abordări contribuie la:

- deschiderea spre altul, spre străin, spre neobișnuit. Este un pas dificil, pentru că ne pune la încercare încrederea în noi, propria noastră viziune despre lume, dar și ne formează capacitatea de a trăi experiențe noi;
- dezvoltarea aptitudinii de a percepe ceea ce ne este străin. Tindem a-l percepe pe altul doar prin felul nostru obișnuit de a simți sau a gândi;
- acceptarea celui alt ca fiind altul; în întâlnirea cu alteritatea, de regulă, îl “definim” pe altul ca fiind similar sau identic;
- trăirea unor situații ambigue, ambivalente. Aceste situații ne derutează, ne provoacă frică – trăiri ce

pot constitui preambulul acceptării diferitului;

- cultivarea aptitudinii de a experimenta. În linii generale, pretindem rețete, reguli bine fixate. Numai așa ne simțim în siguranță. Însă ne vom apropia de altul numai având curajul de a experimenta, explorând moduri existențiale diferite;
- dezrădăcinarea fricii față de altul. Sentimentul de xenofobie face parte din moștenirea de veacuri. Dar pentru a-l accepta pe celălalt această frică trebuie să dispară;
- cultivarea capacității de a pune în discuție propriile norme. Deschiderea spre altul este determinată de sistemul socio-cultural care ne transformă comportamentul. Cu cât sîntem mai incapabili a recunoaște propriul sistem de referință, cu atât sîntem mai insensibili față de ceilalți (3).

Educația interculturală trebuie să țină cont de diversitatea stilurilor de viață, să se adapteze la nevoile și interesele fiecăruia, dar și să fie elaborată și configurată pe principiul participării egale a tuturor celor implicați în procesul educativ. Ideea directorie a acesteia este *egalitatea diferențelor*: pentru a acorda oportunități egale tuturor culturilor, educația interculturală trebuie să respecte diferențele și să promoveze egalitatea.

Într-o societate multiculturală (or, astăzi este imposibil să identifiți societăți monoculturale), „axa” programelor de învățămînt trebuie să o constituie abordarea interculturală, bazată pe valori ca solidaritatea, egalitatea și respectul față de diversitate. Competența de a trăi împreună cu alții (vorbitori de altă limbă, diferiți ca proveniență etnică etc.) reprezintă o premisă a comunicării eficiente și a recunoașterii sociale, iar cel care știe, dorește și poate valorifica potențialul cultural al societății multiculturale își sporește șansele de autorealizare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cozma, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
2. Cucoș, C., *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Ed. Polirom, 2000.
3. Cucoș, C., *Pluralismul valoric și exigențele educației interculturale*, în *Didactica Pro...*, nr. 4-5 (20-21), 2003.
4. Dasen, P.; Perregaux, Ch.; Rey, M., *Educația interculturală: experiențe, politici, strategii*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
5. Delors, J., *Comoara lăuntrică*, Iași, Ed. Polirom, 2000.

Recenzenți:

conf. univ. dr. Tamara MATEI

conf. univ. dr. Maia ȘEVCIUC

Influența educației vocaționale asupra integrării școlare și sociale

REFLECȚII TEORETICE ASUPRA ABORDĂRII PROBLEMEI

Opera majoră a procesului educațional constă în transformarea individului în realitate socială, în personalitate cu dimensiuni distinct particulare și trăsături colective, prin care acesta să devină parte integrantă a habitusului său.

Cele trei elemente – individ, societate, educație – au apărut concomitent și au evoluat pe măsura evoluției triadei însăși, complexitatea relațiilor crescând direct proporțional cu complexitatea rezultatului acestei conexiunii.

Pe parcursul devenirii sale, omul se confruntă în permanență cu dilema primatului dintre individual și social. Chiar și abordările din educație se construiesc în jurul acestor doi poli și al variatelor interacțiuni. Multiplele încercări de a explica fenomenul au lansat supoziții și interpretări edificate fie pe un reper filozofic, fie pe unul sociologic sau psihologic. Emile Durkheim, de exemplu, considera că în relația om-societate, individul se subordonează socialului din proprie inițiativă, din tendința de a-și asigura securitatea și libertatea acțiunilor, nu din cauza atitudinii tiranice a societății (5). Gîndul profund se materializează într-un sistem de raporturi complexe, în care subordonarea individualului față de social aduce beneficii, în primul rînd, individului și apoi societății ca ansamblu de indivizi (Durkheim, 1980).

Relația dintre individ și societate se bazează pe atașamentul față de grup, pe deprinderea traiului în comun și pe autonomia voinței. Potrivit teoriilor sociale în educație, omul și societatea se influențează reciproc. În opinia lui A. Bandura, conduita umană depinde de evenimentele din jur. Multe din cunoștințele, acțiunile sau intențiile noastre sînt nu numai rezultatul unei învățări directe, ci și experiențe trăite de cei din jur și „împrumutate” de noi. Gîndurile și acțiunile noastre sînt structurate de reprezentările ce le preluăm din mediul de viață. Mai mult ca atît, imaginea de sine este și ea influențată de acest mediu și de evaluarea din exterior. Lumea din jurul nostru conturează anumite criterii de estimare a propriei eficiențe. Din exterior primim indicatori prin care consolidăm sau, dimpotrivă, diminuăm anumite judecăți și aprecieri cu privire la propriile dimensiuni. Tocmai prezența unui sistem de criterii de evaluare a propriului comportament, venite din exterior, din mediul social, constituie un sistem de autodirijare și autoreglare a parcursului de dezvoltare a personalității. Habitusul este sursa ce oferă modele, în baza cărora persoana stabilește traiectorii ale propriei evoluții.

Educația, prin esența sa socială, este un act de pregătire a individului pentru aderare la grup. În acest scop,

procesul educațional modelează dimensiunea etică a comportamentului prin: formarea unui sistem de valori, dezvoltarea trăsăturilor și a calităților intelectuale, crearea reprezentărilor despre adevăr și eroare, uniformizarea modalităților de acțiune în situații concrete de viață.

Așadar, esența educației ca fenomen social constă în transformarea persoanei sub aspectul conștiinței, comunicării și acțiunilor.

CALITATEA MEDIULUI DE VIAȚĂ ȘI ADAPTAREA SOCIALĂ

Orice individ tinde spre autorealizare – fenomen/stare individuală, dar eminamente socială, deoarece, după cum am menționat, constatarea propriei eficiențe este posibilă numai în raport cu anumite criterii venite din mediul social. Omul devine personalitate doar în mediul social de viață. Socializarea primară se realizează în *familie*; experiența adaptării și integrării în mediul familial își pune amprenta asupra dezvoltării ulterioare a personalității. Tipul de familie, structura acesteia, stilul educațional al părinților generează un anumit tipaj al raporturilor interumane. Relațiile interpersonale stabilite pe parcursul traiului în comun influențează, într-o mare măsură, succesul sau insuccesul integrării, or, integrare înseamnă acceptarea și asimilarea normelor fixate de grup, dar și schimbarea climatului în cadrul acestuia prin fluxul informațional și cel afectiv produs de noii membri (Salade, 1998).

Cauzele inadaptării în grupul familial își au sorgintea în cei ce oferă/sau trebuie să ofere modele. În cazul familiilor cu structuri slab conturate, al familiilor tip azil (Cuznețov, 2009), precum și în cazul cînd membrii adulți au probleme și preocupări diferite de cele ale partenerului de viață, cînd sistemele lor de valori nu „se intersectează” sau lipsesc finalitățile comune, cînd membrii unei familii se întrunesc numai pentru a sta sub același acoperiș, formarea unui sistem de valori, cultivarea de capacități copiilor este o dificultate. Cu atît mai dificilă este găsirea unor repere pentru dezvoltarea unui copil cu cerințe educaționale speciale (deficiențe de ordin fiziologic sau psihologic). Nu în zadar unii psihologi susțin că stările neurotice sînt „predate” de părinți și „învățate” de copii.

În *școală* – cel de-al doilea mediu de socializare, numit și mediu de integrare secundară (după familie) – copiii realizează marele exercițiu de a ființa în lumea adultă și a se confrunta cu realitatea socială. Fenomenul interacțiunii, care pune bazele tuturor relațiilor și evenimentelor școlare, o constituie *adaptarea școlară*. Aceasta implică acțiunea de modificare, de ajustare, de transformare a copilului întru a deveni „apt pentru” (școală), „capabil de”

(a face față cerințelor instructiv-educative) și a fi „compatibil” (sub aspectul disponibilităților biopsihosociale), „în acord cu” (normele și regulile pretinse de programa școlară), în vederea dobândirii cu succes a „statutului” și „rolului” de elev (Coasan, Vasilescu, 1988).

În sistemul general al științelor, adaptarea este concepută ca una dintre proprietățile fundamentale ale organismului de a-și modifica funcțiile și structurile corespunzător schimbărilor cantitative și calitative ale mediului înconjurător (ibidem). Această „stare” este trăită de copil mai ales la începutul școlarizării, dar situații de inadaptare pot apărea la orice vîrstă de-a lungul perioadei petrecute în școală, deoarece clasa este un organism viu, în care acționează pîrghii/mecanisme de atragere și respingere, și elevul „luptă” continuu pentru o anumită poziție în colectiv, se conformează cerințelor educative în permanentă schimbare și modului de organizare a procesului de învățămînt. Multiplele cauze ale inadaptării școlare pot fi rezumate la: deficiențe psihofiziologice; deficiențe de ordin social, determinate atît de mediul familial, cît și de relațiile profesor-elev; dereglări de conduită și de caracter.

Dacă deficiențele de ordin psihofiziologic țin, în mare parte, de factorul ereditar, celelalte au origine socială și sînt o rezultată a interacțiunii dintre individ și mediul său de viață. Dereglările de conduită și de caracter trebuie apreciate nu numai ca fiind provocate de dificultățile de adaptare într-un mediu social, dar și ca rezultat al influenței negative a habitusului.

Familia și, mai ales, școala încearcă să eticheteze dificultățile de comunicare cu unii copii drept rod al caracterului lor dificil. Tensiunile în relațiile interpersonale sînt condiționate, în majoritatea lor, de incapacitatea factorului educațional de a identifica nevoile de formare ale copilului și de tendința acestuia de a-și conserva unele particularități ca răspuns la influențele nefavorabile ale mediului (sau catalogate drept nefavorabile conform anumitor criterii venite tot din exterior).

Astfel, mediul familial și cel școlar neprielnice pot modela copii cu caracter dificil, inapți să evalueze rezultatul propriilor acțiuni, care resping orice formă de implicare în viața grupului și îndeplinirea anumitor sarcini (considerîndu-le drept modalități de îngrădire a propriei libertăți), care au falsă percepție a statutului social al celor din jur.

Inadaptarea se materializează preponderent pe un fond intelectual normal, de aceea cauzele trebuie căutate în factorii nonintelectuali cu efect perturbator, ce vizează două dimensiuni ambientale distincte și independente: *insuficiențe ale mediului școlar și insuficiențe ale mediului familial*, ultima categorie incluzînd comportamentul de inadaptare al părinților, divorțul, viața familială dezorganizată, lipsa părinților, climatul social neadecvat, utilizarea eronată a pedepselor și recompenselor, stări conflictuale și tensionale intrafamiliale de lungă durată, dezinteresul

părinților față de copil, intercomunicarea insuficientă dintre copii și părinți, copii proveniți din medii familiale defavorizate (Crețu, 1999).

Prin *neintegrare* înțelegem orice formă radicală de neadaptare la viață și la cerințele colectivității școlare din categoria de vîrstă căreia îi aparține elevul, printre care se numără: evitarea sistematică a școlii, agresivitatea, apatia și izolarea, rezultate nesatisfăcătoare la învățură etc.; în sens larg înțelegem însă orice disproporție evidentă între posibilitățile și rezultatele elevului, aici fiind vorba de o integrare parțială sau de o semiintegrare.

Inadaptarea comportamentală a unor elevi vizează, în principal, tulburările de relaționare cu părinții, profesorii, colegii și încălcarea regulilor colectivității școlare sau extrașcolare. Paleta acestor tulburări este vastă, ea cuprinzînd atît modificări comportamentale mai puțin grave sub raport juridic/penal (minciuna, inconsecvența comportamentală, violența verbală, copiatul la ore, fumatul ostentativ, bruscarea de către băieți a fetelor, diferite atitudini nonconformiste etc.), cît și abateri grave de la normele morale și legislația penală – furtul, vagabondajul, actele de escrocherie sau tîlhărie, consumul curent de alcool sau droguri, prostituția etc. De obicei, profesorii se confruntă cu tulburări mai ușoare, neinfraționale (în sensul propriu al termenului), dar și cu abateri de conduită severe (destul de răspîndite în ultima vreme), care cer mult timp și efort pentru a fi eradicat.

Neadaptarea școlară impune resurse și cerințe educative speciale din partea instituției de învățămînt. Tratarea psihopedagogică, asistarea socială a acestor elevi nu trebuie să lipsească de pe agenda școlii și să vizeze cu prioritate dimensiunile profilactice și terapeutice.

Cercetînd maladiile adaptării, H.Selyer conchide că acestea se datorează fie unor stresuri puternice, fie mai puțin puternice, dar adiționale, precum și tensiunilor, eșecurilor sociale, dramelor sentimentale, dramelor generate de abandon sau de ofense, devalorizării în ochii grupului, în ochii persoanelor respectate sau de care depinde ascensiunea în carieră, succesele notorii.

Pornind de la axioma că ambianța familială generează adaptarea școlară, iar efortul educațional al celor două medii de viață – școala și familia – favorizează inserția socială, revenim la funcția supremă a familiei și la finalitatea majoră a școlii. Ambele medii, prin factorii de influență educativă, realizează pregătirea omului pentru viață, a cărei esență constă în integrarea socioprofesională de succes. Problema trebuie văzută în termeni de *intercondiționare dintre cerințele școlare, posibilitățile elevului și posibilitățile educative ale familiei*. În cazul unor dificultăți de adaptarea a copilului la mediul social, îndeosebi la cel școlar, sînt posibile două strategii de influență educativă: a) resemnarea factorilor educaționali privind complexitatea problemei și marginalizarea copilului; b) identificarea reperelor pozitive în personalitatea elevului și construirea

unui demers educațional prin valorificarea potențialului individual al acestuia. Din păcate, prima strategie este cea mai uzitată, mai ales de școală, educatorul reabilitându-și oarecum propria imagine prin argumente asupra dificultăților și imposibilitatea individualizării procesului educațional într-o școală de masă.

O abordare corectă în acest sens ar fi realizarea eficace a educației vocaționale.

UN REMEDIU EDUCAȚIONAL

Vocație – definită drept aptitudine, predispoziție deosebită pentru un domeniu de activitate – este ceea ce aspiră omul și poate face bine, cu efort minim, dar cu eficiență maximă. Finalitatea educației vocaționale se rezumă la plasarea omului potrivit la locul potrivit, adică la integrare reușită în context social, autoafirmare și recunoașterea socială a acestuia.

Familia va realiza educația vocațională din primii ani de viață ai copilului, promovând anumite finalități și influențându-l prin anumite mesaje educaționale. Alegearea propriu-zisă a instituției de învățământ, profilul ei, tradițiile și accentele puse în cadrul acesteia contribuie la dezvoltarea predispozițiilor sau, dimpotrivă, la inhibarea lor. Finalitatea educației vocaționale constă în susținerea copilului în proiectarea carierei și integrarea socioprofesională de succes. Nu rareori copilăria este o cursă cu obstacole, în care se angajează părinții pentru a „reuși” să dezvolte copilului toate abilitățile posibile. Această extremă identificată în unele familii este diametral opusă alteia: indiferența părinților, motivată prin lipsa de timp, care duce la subsolicitare și, în rezultat, la neglijarea predispozițiilor copilului.

Identificăm câteva greșeli tipice pe care le comite familia în educația vocațională:

- apreciază subiectiv aspirațiile și capacitățile copilului (nu le evaluează conform unor indicatori obiectivi, ci supraapreciază unele capacități);
- consideră propriile aspirații drept aspirații ale copilului, încearcă să se realizeze prin copii;
- este influențată de reprezentările sociale în determinarea domeniilor prestigioase/avantajoase ale activității școlare, iar, ulterior, și profesionale.

Educația vocațională este subestimată și în școală. Achiziționarea de cunoștințe sau formarea de abilități dintr-o perspectivă ambiguă („învăță că îți va prinde bine!”) diminuează sau neglijează rolul școlii ca mediu în care copilul se pregătește pentru viață.

Educația vocațională se va materializa într-un proces de susținere a elevului în proiectarea propriei cariere, prin aplicarea unei strategii educaționale orientate spre realizarea următoarelor finalități:

- cunoașterea potențialului individual al copilului (particularități ale proceselor cognitive, interese, valori și atitudini, trăsături de personalitate);

- informarea despre diversitatea activității umane, despre lumea profesiilor și piața muncii;
- formarea sistemului de atitudini și valori, a sistemului de competențe necesare construirii de relații interpersonale și integrării sociale;
- promovarea potențialului individual în context școlar și social (Dandara, 2009).

Atingerea acestor finalități favorizează „apropierea” copilului de școală și a școlii de copil, generează situații de succes și creează premise pentru stimularea copilului de a veni la școală, de a comunica în grupul de apartenență, de a învăța activ.

Realizarea obiectivelor educației vocaționale atribuie funcționalitate studiilor, deoarece procesul educațional este orientat spre identificarea și valorificarea potențialului individual, iar complementaritatea diferențelor particulare atribuie consistență relațiilor interpersonale. Valențele formative ale clasei de elevi sînt puse în acțiune doar în acest mod. Adaptarea și integrarea școlară a unui grup social/școlar lipsit de coeziune, cu o structură slab conturată, cu persoane marginalizate sau chiar izolate pe motiv că educatorul/profesorul nu a reușit să identifice și să valorifice din punct de vedere social vocația fiecăruia, este mult prea complicată. În acest sens, colaborarea școlii cu familia se impune ca imperativ. Complementaritatea educațională a respectivelor medii alimentează succesul social al copilului. În cazul unor distorsiuni educaționale create în familie, sarcina școlii se complică: aceasta, investită cu funcția socială de a realiza educația, are misiunea să compenseze lacunele familiei, pentru a nu produce defavorizați sau inadaptați sociali.

La etapa pe care o traversăm, cea a reformării școlii, cînd tindem să sporim funcționalitatea procesului educațional, toți factorii implicați trebuie să conștientizeze faptul că orice remaniere curriculară și orice conținut predat are menirea să formeze dimensiunile de personalitate – intelectuală, morală, tehnologică, estetică etc. – pe fundalul conturării distincte a dimensiunii vocaționale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Coasan, A.; Vasilescu, A., *Adaptarea școlară*, Buc., EȘE, 1988.
2. Crețu, E., *Probleme ale adaptării școlare*, Buc., Ed. ALL, 1999.
3. Cuznețov, L., *Tratat de educația pentru familie. Pedagogia familiei*, Ch., CEP USM, 2009.
4. Dandara, O., *Proiectarea carierei. Dimensiuni ale procesului educațional*, Ch., CEP USM, 2009.
5. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, Buc., EDP, 1980.
6. Salade, D., *Dimensiuni ale educației*, Buc., EDP, 1998.

Otilia DANDARA,
Universitatea de Stat din Moldova



Antonina RUSU

Institutul de Științe ale Educației

Proiectarea didactică și formarea competențelor tehnologice la elevi

Proiectarea didactică, o activitate desfășurată de către profesor, constă în anticiparea etapelor și a acțiunilor concrete de realizare a predării-învățării-evaluării în clasă. Aceasta presupune: proiectarea pe termen lung (pe un semestru/pe un an școlar); proiectarea secvențelor (a unității de învățare sau a lecțiilor).

O *unitate de învățare* reprezintă o structură dinamică, deschisă și flexibilă, care are următoarele caracteristici:

- determină formarea la elevi a unei competențe specifice disciplinei studiate prin integrarea unor cunoștințe, capacități și atitudini (obiective de referință);
- se desfășoară în mod sistematic și continuă o anumită perioadă de timp;
- finalizează prin evaluarea normativă, norma fiind performanța elevului în raport cu competența

dată; performanța va corespunde anumitor criterii și indicatori care servesc drept instrumente de evaluare;

- este unitară din punct de vedere tematic.

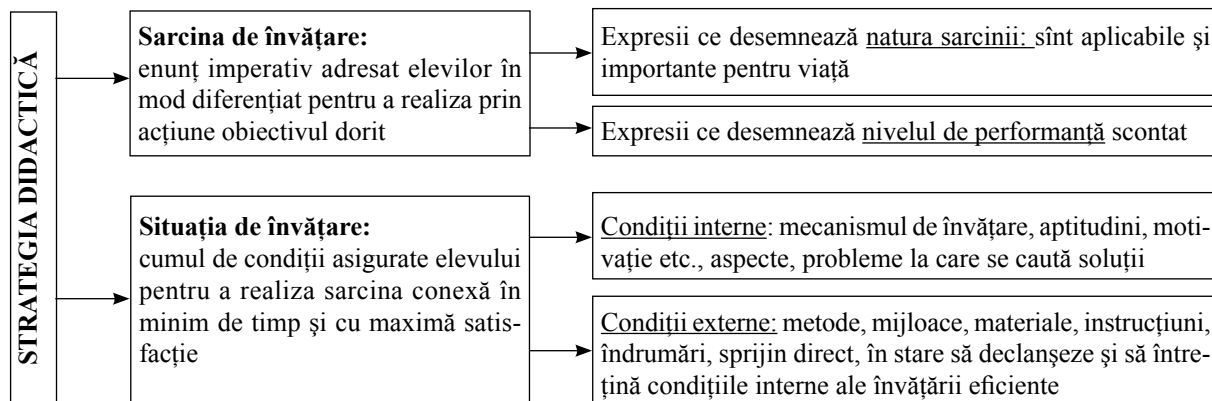
Profesorul poate opta pentru utilizarea strategiilor didactice recomandate sau poate propune altele. Prin *strategie didactică* înțelegem cuplul alcătuit din sarcina de activitate și situația de învățare, elaborate pentru a-i oferi elevului ocazia să realizeze un anumit obiectiv-criteriu în raport cu competența vizată.

Formarea de competențe (cunoștințe funcționale, capacități și comportamente) în cadrul unor activități didactice urmează parcursul prezentat în *Figura 1*.

În elaborarea proiectelor se recomandă a respecta următoarele etape:

- realizarea asocierilor dintre obiectivele de formare a competenței și strategiile didactice;
- selectarea conținutului învățării la clasă;
- stabilirea succesiunii de studiere a unităților de învățare;
- alocarea timpului considerat necesar pentru fiecare unitate de învățare, în concordanță cu performanțele vizate.

Figura 1.



Stabilirea esențialului într-un capitol, lecție, grup de lecții este prima operație dintr-un lanț de activități, care asigură întemeierea logicii pedagogice a învățării pe logica științei predate-învățate. După I. Negreș-Dobridor (1), criteriile de selectare a conținuturilor esențiale sînt:

- *logica științifică*, care condiționează achiziția altor conținuturi, mai complexe;
- *logica pedagogică* de selectare a conținutului care nu poate fi asimilat de elev prin efort propriu, ci numai sub îndrumarea profesorului.

Aplicînd criteriile enumerate, este mult mai ușor a estima și cîtă informație poate fi furnizată elevilor, astfel încît

să le provoace interesul și să-i motiveze, conducând la atingerea de către cîți mai mulți dintre ei a unui nivel acceptabil de performanță în clasă, precum și la continuarea independentă a activității în vederea aprofundării și detalierii.

PRECIZĂRI PRIVIND EVALUAREA ȘI UTILIZAREA EI ÎN PROCESUL DIDACTIC

În cadrul procesului formativ, toate componentele activității de predare-învățare-evaluare se află în strînsă legătură, astfel încît nu pot fi separate sau suprapuse, de aceea trebuie proiectate concomitent.

Paralel cu evaluarea tradițională, bazată pe verificarea cunoștințelor reproductive, începînd cu anii 70 ai sec. XX, în țările occidentale s-a dezvoltat un alt tip de evaluare, adecvată învățămîntului formativ. Axată pe formarea competențelor, aceasta are două funcții importante: să ajute elevul în învățare și să verifice rezultatele elevului după ce a învățat. De aceea, delimităm două tipuri de evaluare, în funcție de scopul pe care îl urmărește: evaluarea formativă și evaluarea normativă. În baza cercetărilor lui G.Meyer, definim: 1) *evaluarea normativă*, a cărei funcție este verificarea cunoștințelor însușite comparînd ceea ce se observă (performanța) cu o normă etalon; 2) *evaluarea formativă*, a cărei funcție este să-l ajute pe elev să învețe, dîndu-i prilejul de a-și da seama de ceea ce se întîmplă (*Ce învață? Cum învață? Cum reușește să învețe?*). Așadar, dacă rolul evaluării normative este să informeze asupra a ceea ce a însușit elevul, cel al evaluării formative este de a-l face pe elev actorul propriei învățări.

Obiectele evaluării normative sînt produse vizibile – ele traduc competențele prevăzute în programa oficială; obiectele evaluării formative corespund proceselor de realizare a acestor produse, adică mijloacele cognitive utilizate de către elev atunci cînd își aplică competența.

Prin urmare, punctul comun al acestor două categorii de obiecte îl constituie competențele prevăzute de programa oficială.

Orice tip de evaluare presupune parcurgerea a trei etape principale:

- *măsurarea* rezultatelor școlare prin procedee specifice, utilizînd instrumente adecvate scopului urmărit;
- *aprecierea* acestor rezultate pe baza unor criterii, indicatori și note;
- luarea *deciziilor* educaționale, în baza concluziilor formulate în urma interpretării datelor obținute.

În practica școlară, rolul principal îi revine evaluării formative, deoarece aceasta își propune să sprijine elevul în a-și ameliora parcursul cognitiv.

Strategia metodologică de aplicare a evaluării formative este axată în principal pe organizarea unor demersuri interactive de predare-învățare-evaluare, avînd drept scop dotarea elevilor cu instrumente de evaluare proprii, care să le faciliteze înțelegerea a ceea ce *învață*, *cum învață* și *de ce reușesc să învețe*.

Autoevaluarea se aplică după ce elevii realizează sarcini de învățare, experimente, lucrări practice, exerciții etc. Aceasta permite aprecierea propriilor performanțe în raport cu obiectivele pe termen scurt, ceea ce îi ajută să înțeleagă mai bine obiectivele și conținutul sarcinii de realizat, modul în care efortul pentru realizarea sarcinii este valorificat.

Metodele de evaluare complementare – fișa de evaluare, scara de clasificare, lista de control/verificare etc. – se utilizează atît pentru evaluarea procesului, cît și a produselor realizate de elevi, cu ajutorul lor putînd fi observate comportamentele cognitive, psihomotorii și afective.

Structura proiectului didactic

Disciplina: *Educația tehnologică*

Modulul: _____

Școala _____ Profesorul _____

Subiectul lecției: _____

Obiectivul de competență (competența pe termen lung) _____

Obiectivul lecției: _____

Tipul lecției: _____

Timpul alocat: *90 de minute*

Ritmul de învățare al elevilor:

1. ritm rapid _____ nr. de elevi

2. ritm mediu _____ nr. de elevi

3. ritm lent _____ nr. de elevi

Obiective operaționale:

Elevii vor fi capabili:

0₁ - _____

0₂ - _____

0₃ - _____

Unitatea de învățare se indică prin subiectul sau tema lecției. Temele sînt deduse din lista de conținuturi a programei, fie din manual.

Obiectivul de competență este dedus din cele patru competențe-sinteză ale educației tehnologice (ordinea cronologică nu poate fi modificată). Obiectivul de competență este redactat în concordanță cu conținutul modulului studiat.

Obiectivul lecției este un obiectiv de referință dedus din obiectivul de competență, reprezintă un criteriu, un indicator de performanță și trebuie să fie în miezul sarcinii de învățare. Un factor important de luat în considerație este ritmul de învățare al elevilor. Sarcinile se formulează adecvat ritmului și preferințelor de învățare ale fiecărui elev. Ritmul de învățare nu se identifică cu nivelul de dezvoltare al elevilor, ci cu modul (stilul) individual de studiu. Elevii cu ritm de învățare lent nu sînt mai slab dezvoltați, iar cei cu ritm rapid nu sînt neapărat supradotați.

Obiectivele operaționale se deduc din obiectivul lecției și încep cu enunțul „Elevii vor fi capabili”, urmat de un verb de acțiune prin care elevul va demonstra ceea ce a însușit într-o anumită perioadă de timp.

Conținuturi și activități – profesorul va selecta acele informații, conținuturi esențiale care să răspundă activităților și sarcinilor de învățare, să-i motiveze pe elevi pentru studiu, să le incite interesul și curiozitatea.

Resurse, acțiuni – sînt formele de organizare, condițiile interne (mecanisme de învățare, aptitudini, aspecte, probleme la care se caută soluții); condițiile externe (mijloace, instrucțiuni), concepute să ajute/întrețină condițiile interne ale învățării eficiente.

Metode – sînt mijloacele prin care profesorul asistă învățarea.

Evaluarea – în această rubrică se indică instrumentele de apreciere aplicate la clasă (evaluarea formativă).

Prezentăm modelul proiectării unei lecții.

<i>Etapele lecției</i>	<i>Ob. oper.</i>	<i>Activitatea profesorului</i>	<i>Resurse, acțiunile elevilor</i>	<i>Metode</i>	<i>Evaluarea formativă</i>
1. Captarea atenției (3 min.)	Ob. oper.	Propune să se rezolve un rebus legat de subiectul lecției	Descifrarea rebusului (în grup, frontal)	Problematizarea	Observarea participării active a elevilor
2. Reactualizarea cunoștințelor (10 min.)	Ob. oper.	Utilizează material ilustrativ: mostre de obiecte, scheme cu tehnici de lucru etc.	Analizează materialele ilustrative; identifică tehnici de lucru, proprietățile materialelor etc.	Problematizarea, descoperirea	Gradul de implicare și corectitudinea răspunsului
3. Anunțarea subiectului și a obiectivului (2 min.)	Ob. oper.	Propune elevilor să scrie în caiete subiectul și obiectivul lecției	Ascultă, citesc, scriu în caiete	Observarea directă a activității elevilor	Activitatea elevilor
4. Prezentarea situațiilor de învățare (15 min.)	Ob. oper.	Describe situația de învățare și problema: deducerea ipotetică a etapelor de confecționare, a tehnicilor de lucru; stabilirea criteriilor de calitate	Deduc etapele de confecționare; stabilesc tehnicile de lucru (semne convenționale); identifică criteriile de calitate (cerințe față de calitatea îndeplinirii lucrului)	Asistarea elevilor, consilierea, observarea	Corectitudinea, precizia etc.
5. Dirijarea învățării (30 min.)	Ob. oper.	Invită elevii să execute etapele tehnologice de confecționare	Execută practic, respectînd normele de igienă și de securitate a muncii	Asistarea elevilor, consilierea, observarea	Corectitudinea, acuratețea, îndeplinirea executării lucrului
6. Obținerea performanțelor (15 min.)	Ob. oper.	Propune să se evalueze calitatea lucrului îndeplinit conform criteriilor stabilite	Analizează și apreciază conform criteriilor, depistează lacunele	Conversația, observarea, consilierea	Calitatea evaluării propriei lucrări

7. Asigurarea retenției și a transferului (15 min.)	Ob. oper.	Conștientizarea unor puncte de vedere diferite asupra modului în care învață fiecare elev și a motivelor reușitei: întrebări puse clasei și fiecărui elev în parte. Anunță tema pentru acasă. Cere să se facă ordine la locul de muncă.	Identifică și analizează etapele parcurse în realizarea sarcinii; ascultă și dau răspunsuri; evaluează și auto-evaluează lucrările realizate.	Conversația, consilierea, observarea.	Modul de expunere, de evaluare, corectitudinea, obiectivitatea.
---	-----------	---	---	---------------------------------------	---

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Negreș-Dobridor, I., *Didactica nova*, Buc., Ed. Aramis, 2005.
2. Meyer, G., *De ce și cum evaluăm*, Buc., 2001.
3. Rusu, A., *Evaluarea formativă – mijloc de eficientizare a procesului instructiv-educativ*, în *Sistemul de evaluare din învățământul preuniversitar din Republica Moldova*, Ch., 2006.
4. Rusu, A., *Repere teoretico-metodologice ale proiectării, dezvoltării și implementării curriculumului la educația tehnologică*, în *Curriculum școlar: proiectare, implementare și dezvoltare*, Ch., 2007.

Recenzenți:

conf. univ. dr. Alexandru BORȘ,
conf. univ. dr. Vlad PÂSLARU

Abordarea psihopedagogică a personalității școlarului mic în contextul integralizării tehnologice



Elena VINNICENCO

Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă

În fiecare stadiu al evoluției sale, omul integrează achizițiile printr-un proces continuu de asimilare-acomodare [6]. Vîrsta cuprinsă între 7 și 11 ani este o perioadă aparte în viața copilului. În primul rînd, prin trecerea de la joc – activitatea dominantă – la cea de învățare, care favorizează dezvoltarea intelectuală la un nivel sporit și depunerea de eforturi volitive sporite, deci o dezvoltare psihică sporită în comparație cu perioada precedentă – preșcolaritatea [1, 3, 5]. Elevii din clasa I posedă o gândire concretă. Pentru ei schemele de reper constituie o punte de trecere de la imaginile viu colorate sau jucăriile utilizate în procesul de rezolvare a sarcinilor, în special matematice, la prezentarea concret-imaginativă, la abstractizare. În plus, cînd răspunde la întrebarea învățătorului folosindu-se de un reper, elevul depășește ușor neîncrederea în forțele proprii și se debarasează de frica de a greși. În comparație cu perioada anterioară, la școlarul mic se perfecționează perceperea formelor

și a dimensiunilor obiectelor, perceperea timpului, a spațiului și mișcării.

Etapă mică școlarității este deosebit de importantă, deoarece acum se pun bazele tuturor cunoștințelor; apar achiziții noi: dirijarea voluntară a activității; reflecția – capacitatea de a-și analiza propriile acțiuni și comportamente; capacitatea de autocontrol; capacitatea de interiorizare a acțiunii, adică întocmirea planului mental al acesteia. Scopul principal al etapei respective, una de familiarizare, este de a-i pregăti pe elevi către munca independentă [9], cu accent pe formarea capacității de a se orienta în materia predată. Dar calitatea educației la această primă etapă de școlaritate este determinată și de abilitatea învățătorului de a realiza o instruire individualizată.

Individualizarea învățării exprimă necesitatea de a valorifica mai eficient potențialul individual, atît în ceea ce privește persoanele dotate, cît și cele mai puțin înzestrate. *Diferențierea învățării* răspunde solicitării de a satisface nevoile individuale ale elevilor.

Tehnologiile individualizării instruirii presupun, în accepția lui M. Roco, un parcurs independent al elevilor, particularizarea întregului proces de predare-învățare sau a unor secvențe ale acestuia [10], prin care urmărim

atingerea câtorva obiective: dezvoltarea potențialului elevului; asimilarea de către elev a conținuturilor propuse în programele de studii; formarea priceperilor și a competențelor generale; stimularea motivației pentru învățare și dezvoltarea intereselor cognitive; cultivarea trăsăturilor de personalitate.

În cadrul instruirii dezvoltative putem aplica *scheme de suport* (S.Lîsenkova, 1988), care devin algoritm al raționamentului și argumentării, axate nu pe memorare sau reproducere, ci pe reflecție, conștientizare a legăturilor între elemente, a cauzelor și a consecințelor acestor conexiuni. S.Lîsenkova propune a se respecta următoarele principii: să se dea temă de casă numai atunci când subiectul proaspăt studiat este înțeles de toți elevii; să se renunțe la memorarea mecanică a noțiunilor și a definițiilor; să se practice interogarea diferențiată: fiecare elev este întrebat la „timpul lui”, adică atunci când se simte pregătit s-o facă; să se stabilească un parteneriat cu părinții.

Ca rezultat al *instruirii dezvoltative*:

- elevii îndeplinesc cu succes sarcinile de învățare și trec mult mai repede și mai ușor la o altă treaptă – cea de realizare a unor sarcini cu un grad de complexitate sporit;
- în procesul observării obiectelor complexe identifică mult mai mulți indicatori și-i pot exprima prin simboluri speciale; li se dezvoltă mai intens capacitatea de observare;
- demonstrează interes pentru realizarea a ceva practic (confectionare) și abilități necesare acestei operații mult mai dezvoltate decât la elevii instruiți tradițional.

Astfel, tehnologiile educaționale noi pun accentul pe augmentarea principalilor parametri de dezvoltare a elevilor: gândirea (empirică și utilitară), capacitatea de a observa și a acționa.

În *instruirea dezvoltativă* copilului i se atribuie rolul de subiect care interacționează cu mediul ce-l înconjoară. Această interacțiune include toate etapele demersului pedagogic: formularea scopului, planificarea și realizarea obiectivelor, analiza rezultatelor. Instruirea individualizată presupune faptul că volumul și calitatea lucrului efectuat sînt apreciate din punctul de vedere al posibilităților elevului. Nota obținută de elev reflectă nivelul de dezvoltare al acestuia și aspectele activității de învățare ce necesită a fi remediate. Cu alte cuvinte, dacă elevul muncește în limita posibilităților sale, el merită cea mai înaltă apreciere, chiar dacă această performanță, comparativ cu performanțele colegilor, este una convențională. Adică, nota 10, nota maximă, nu are, în cazul elevului dat, aceeași relevanță. Tempoul de dezvoltare al copilului este individual. De aceea, datoria învățătorului constă nu numai în a-l înzestra cu un anumit bagaj de cunoștințe, de a-i cultiva anumite competențe, dar

și de a-i forma personalitatea în consens cu propriul ritm de dezvoltare, de a-l motiva pentru cunoaștere și autoperfecționare.

L. Vygotski a menționat două niveluri ale *dezvoltării copilului*: zona dezvoltării actuale și zona proximei dezvoltări. Zona dezvoltării actuale presupune aptitudinile deja formate și ceea ce copilul poate realiza independent, iar zona proximei dezvoltări vizează activitățile pe care copilul nu este capabil să le îndeplinească imediat, dar care pot fi realizate cu sprijinul adulților sau prin colaborare [11, p.234]. Pentru a obține performanțe, este important a înlătura permanent și eficient hotarul între sfera de dezvoltare actuală și zona proximei dezvoltări – sfera accesibilă pentru cunoaștere.

Particularitatea esențială a *instruirii dezvoltative* constă în faptul că ea „crează” o zonă ce „livrează” imbolduri, contribuie la „construirea” unor procese interne de formare a unor noi calități psihice, afirmă V. Davîdov [13]. Copiii de această vîrstă încep să fie conștienți de calitățile lor și se angajează în anumite acțiuni cu caracter competitiv, se manifestă ca lideri.

La vîrsta de 8-9 ani, la copii se conturează tendința de a se separa în funcție de categoria de sex, în special în activitățile de joc. De asemenea, ei observă greșelile semenilor, se conformează normelor și regulilor școlare, sînt conștienți de succesele și insuccesele proprii. Copiii doresc să devină independenți și se străduiesc să se încadreze și să lucreze activ în grup. Din punct de vedere comportamental, la această vîrstă este pronunțată necesitatea de a se integra în grup, copiii manifestîndu-se expansiv, aspirînd la simpatia și aprecierea adulților. Este prezentă și curiozitatea pentru necunoscut, pentru cercetarea acestuia, fie obiect, fie fenomen [4]. Din punct de vedere cognitiv, se produce o trecere treptată de la atenția involuntară la cea voluntară. Vom menționa și stabilitatea atenției, copilul fiind apt a îndeplini cu succes o activitate fără a se distrage de la ea. Procesele de memorare sînt în „ascensiune”, atît sub aspect calitativ, cît și cantitativ. Astfel, în viziunea lui L. Zankov, are loc tranziția de la memorarea mecanică la memorarea logică, adică bazată pe înțelegere [14]. Suferă schimbări și voința. Școlarul depune efort volitiv pentru a duce la bun sfîrșit citirea unei povești, rezolvarea succesivă a câtorva probleme. În acest segment de școlaritate, esențială este și dezvoltarea imaginației și a creativității. Elevilor le place nespuse de mult să produc ceva nou; ei pot „interpreta” fenomene despre care doar au auzit, dar care, datorită imaginației lor, pot fi văzute în altă lumină.

În acest context, este important a le forma elevilor de la treapta primară următoarele *competențe generale*:

1. competența de comunicare; capacitatea de recep-

- tare/asimilare și de exprimare a mesajului oral;
2. competențe lectorale și atitudinale, de înțelegere a universului emoțional și estetic al textelor literare;
3. competențe care stau la baza formării scrisului ca tehnică psihomotrică și ca abilitate de exprimare a gândurilor în scris;
4. competența de a însuși și a aplica conceptele și terminologia lexicală, fonetică, morfologică și sintactică studiată etc.

În perioada miciei școlarității, un obiectiv major este dezvoltarea capacității de asimilare și integrare a noilor achiziții în structurile deja construite. Conținuturile educaționale propuse dezvoltă un adevăr evident în teoria psihologică și pedagogică, potrivit căruia finalitățile educației pot fi atinse numai prin asigurarea unității dintre necesitățile cognitive și trăirile afective ale elevilor [2]. În acest context, acțiunea de dezvoltare a curriculumului școlar urmează a fi direcționată spre:

1. realizarea treptată a obiectivelor cognitive prin anumite activități;
2. domeniile principale de cunoaștere în care vor fi inițiați copiii de vîrstă școlară mică – în primul rînd, limba maternă, literatura artistică, muzica, arta plastică, științele naturii;
3. aspectul creator, original, fără să fie alterată esența specifică a actului pedagogic, spre a-i asigura fiecărui copil oportunitatea de a se dezvolta armonios, multiaspectual, sarcina principală a instruirii în clasele primare constînd în a oferi condiții optime pentru valorizarea posibilităților lăuntrice ale copilului;
4. cultivarea unui comportament civilizat și a deprinderilor de igienă personală.

Importantă în procesul instructiv-educativ este și relația *material de studiu-potențele elevului*, deoarece elevul nu poate atinge un anumit nivel de dezvoltare în lipsa acestei „substanțe” – concepte, noțiuni, date etc. – spre însușirea căreia sînt orientate eforturile sale cognitive, volitive și emoționale. Acest material îi este servit elevului din afară, conținutul lui este stabilit dinainte. În acest sens, procesul de instruire poartă un caracter de constrîngere, adică elevul trebuie să asimileze un set de cunoștințe pentru a-și „declanșa” anumite capacități și a direcționa formarea lor. Care trebuie să fie totuși raportul dintre forțele lăuntrice ale copilului și materialul de studiu pentru ca procesul de instruire să contribuie la valorificarea și dezvoltarea lor eficientă? În primul rînd, acesta trebuie să corespundă nivelului actual de dezvoltare al copilului, iar, pe de altă parte, să se „distanțeze” de el, adică să-l depășească sub aspectul complexității. Dacă sarcinile propuse elevului nu sînt pe măsura potențialului lui, acesta, într-un fel demotivat, va renunța să-și exploreze corespunzător capacitățile.

Este semnificativ a racorda științele educației la tehnologiile educaționale contemporane, cu scopul de a proiecta o pedagogie operațională. I. Neacșu estimează că în acest proces idealul de personalitate armonios dezvoltată constituie nucleul, cel mai activ component al proiectelor ce vizează progresul social prin educație [8, p.7].

Reieșind din cele expuse mai sus, conchidem că unul dintre *reperete metodologice de integrare a tehnologiilor educaționale în învățămîntul primar* îl constituie particularitățile individuale și de vîrstă ale școlarului mic. În acest sens, este nevoie să se respecte anumite cerințe din perspectivă curriculară, să se țină cont de accesibilitatea conținuturilor predate, de asigurarea continuității în procesul educațional.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cemortan, S., *Formarea premiselor cititului și scrisului în preșcolaritate*, Ch., Ed. Universitas, 1999.
2. *Curriculum școlar, clasele I-IV*, Ch., Ed. Lumina, 2003.
3. Drăgan, I., *Învățarea școlară ca activitate specific umană de transmitere a experienței*, în *Revista de pedagogie*, 1984, nr.3, p.17-21.
4. *Ghidul educatorului din școala-internat. Activitatea explicit-educativă*, Ch., Ed. Cartier, 2003.
5. Gîrboveanu, M., *Stimularea creativității elevilor în procesul de învățămînt*, Buc., E.D.P., 1981.
6. Golu, P., *Psihologia copilului (învățare-dezvoltare)*, Buc., E.D.P., 1992.
7. Joița, R., *Învățămînt primar*, Craiova, Ed. Gheorghe Alexandru, 1994.
8. Neacșu, I., *Instruire și învățare. Teorii. Modele. Strategii*, Buc., E.D.P., 1999.
9. Patrașcu, D., *Tehnologii educaționale*, Ch., 2005.
10. Roco, M., *Creativitate individuală și de grup*, Buc., Ed. Academiei, 1979.
11. Выготский, Л.С., *Воображение и творчество в детском возрасте*, М., Просвещение, 1991.
12. Давыдов, В.В., *Проблемы развивающего обучения*, М., Педагогика, 1986.
13. Зайцев, В.Н., *Резервы обучения чтению. Книга для учителя*, М., Просвещение, 1991.
14. Занков, Л.В., *Развитие учащихся в процессе обучения*, М., Просвещение, 1963.
15. Лысенкова, С.Н., *Методы опережающего обучения*, М., Просвещение, 1988.

Recenzenți:

conf. univ. dr. Ludmila PAPUC,

conf. univ. dr. Maria HAREA



Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”



OPEN SOCIETY INSTITUTE

EDUCAȚIE DE GEN*



Galina PRECUP

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

De ce sîntem sărace?

Ultimele decenii s-au distins și prin atribuirea calificativului **feminizare** mai multor fenomene și procese prin care se caracterizează, nu în cel mai fericit mod, traversarea tumultuoasă a frontierei dintre milenii. Alături de utilizarea cunoscutelor expresii **fața feminină a războiului, fața feminină a deportărilor**, istoria contemporaneității a pus în aplicare și altele, nu mai puțin semnificative – **feminizarea șomajului, a bătrîneții, a migrației, a sărăciei**. Nici una dintre ele, nici pe departe, deloc îmbucurătoare (evit să zic umilitoare!) pentru noi, femeile. Sînt însă niște realități crude și absolut concrete

de care ne cramponăm și pe care trebuie să ne învățăm nu doar a le înfrunta, dar și a le eluda.

Apare fireasca întrebare: **Cine, cînd și în ce mod să ne învețe?** Pentru a răspunde la aceasta și la alte întrebări este necesar să facem mici incursiuni în istorie..., oferind și unele repere teoretice, inclusiv date statistice.

Problema feminizării sărăciei a fost abordată pe larg și proeminent la diverse foruri internaționale, care au adoptat documente și programe strategice de combatere a fenomenului dat. Astfel, *Programul de Acțiuni de la Copenhaga* (1980), *Platforma de la Beijing* (1995), *Declarația Milenară* (2000) s-au referit nemijlocit la problema sărăciei, inclusiv la fața ei feminină, atribuindu-i-se statut de domeniu strategic.

Datele globale confirmă că în fiecare noapte la culcare merg flămînzi 800 de milioane de oameni; că în fiecare an, din cauza foamei și a bolilor asociate malnutriției mor 10 milioane de copii; că la fiecare trei secunde, în lume, sărăcia curmă viața unui copil (probabil, nu pare straniu faptul că, vorbind despre feminizarea sărăciei, ne referim, în mod prioritar, la copii!). 1400 de tinere și femei mor zilnic – cîte 500 de mii în fiecare an – din cauza complicațiilor nașterii. Majoritatea acestora trăiesc în țările în curs de dezvoltare. Statisticile în domeniu – un record rușinos al discriminării și indiferenței față de femei și drepturile lor – arată că în fiecare minut în lume se înregistrează un deces al mamei care naște, însoțit de suferință și durere. O rată ridicată a mortalității materne este cu predilecție un indicator al unui sistem de sănătate deficitar și al unei penurii crase. O atare

situație, de-a dreptul impresionantă prin vitregia sa, a condus la faptul că la Summit-ul Mileniului, obiectivul *Eradicarea sărăciei extreme și a foamei* a fost plasat de către statele membre sub numărul unu.

Interesul tot mai mare pe care îl suscită fenomenul și impactul acestuia asupra oamenilor, dar și al proceselor și evoluțiilor lui, este cvasi firesc. Și asta pentru că ne afectează pe toți, mai bine zis pe fiecare, mai mult sau mai puțin. Tocmai din acest considerent voi încerca să tratez problema de pe pozițiile unei femei care trăiește și muncește alături de voi și care poate în orice moment, sub influența unor circumstanțe nefaste ce ne pasc permanent în aceste vremuri de criză, de globalizare etc., să se pomenească în situații dificile de șomaj sau să fie impusă să subziste în baza unei pensii mizere.

FACTORII CARE DETERMINĂ SĂRĂCIA, ÎN GENERAL, ȘI CHIPUL EI FEMININ, ÎN PARTICULAR

Sărăcia, care și în sec. XXI (!) mai constituie o problemă stringentă a umanității, este un fenomen foarte complex, determinat de evoluția mai multor factori. Ea continuă să afecteze nu doar categoriile tradițional vulnerabile ale populației, cum sînt femeile (în special cele din zonele rurale), copiii, persoanele în etate, persoanele

* Această rubrică apare în colaborare cu Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare și cu suportul financiar al Fundației SOROS-Moldova și al Institutului pentru o Societate Deschisă, New York.

fără studii și aptitudini profesionale, șomerii de lungă durată și cei angajați temporar în câmpul muncii, ea îi afectează și pe cei apti de muncă, calificați și sănătoși.

Unii specialiști consideră că factorii principali ai sărăciei sînt:

- *factorul economic:*
sărăcia, șomajul, lipsa de oportunități pentru femei, spiritul consumist, veniturile mici, divizarea populației în bogați și săraci, oportunități scăzute pentru dezvoltarea economică a spațiului rural;
- *factorul social:*
nivelul de educație scăzut; lipsa unei susțineri din partea societății; lipsa spiritului de caritate; conflictul dintre generații; pierderea influenței familiei în societate; pierderea valorilor în societate;
- *factorul politic:*
lipsa unor strategii de stat privind migrarea, legislații naționale imperfecte la acest capitol; inerția statului, care nu reușește să-și protejeze persoanele vulnerabile; lipsa unor strategii de absorbție a șomajului.

Sărăcia, ca și orice altă calamitate, nu vine de una singură. Persoanele sărace se confruntă cu probleme de sănătate, dependență, singurătate, izolare. Iar sărăcia și marginalizarea socială nu sînt altceva decît un atentat la demnitatea umană. Aceasta se referă, mai cu seamă, la femeile în etate, care, dăruindu-și cea mai mare parte a vieții familiei, copiilor, treburilor casnice, au gătit, au spălat și au făcut menajul pentru a asigura confortul celor dragi, s-au „sacrificat”, fără a munci undeva „pentru bani”, astfel ratînd șansa de a primi o pensie oricît de mică, pomenindu-se în situații mai mult decît critice.

Departate de a susține teza precum că sărăcia este un produs al reformelor. Sînt de părere că aceasta este un fenomen social-economic care nu cunoaște hotare temporale și spațiale, care își schimbă în permanență formele de manifestare concretă, deci sărăcia a existat, există și va exista. Dar fenomenul, cu certitudine, poate fi diminuat, asigurînd fiecărei persoane minimul de existență și dezlădăcinînd viciile sociale care contribuie la menținerea și aprofundarea lui. La ce mă refer? Nu doar la faptul că o femeie de la țară, în etate sau tînără, se deplasează cu greu în centrul raional sau în capitală pentru a beneficia de consultația medicului, dar și la practica prea frecvent întîlnită a unor lucrători medicali de a „scurge” pacienții, indiferent de statutul lor, de sume neoficiale de bani. Astfel, micul cîștig nu le mai ajunge și persoanele, în special cele în etate, preferă să sufere în singurătate, fără asistență medicală de calitate. Aceasta se referă și la diverse impozite, costuri ale unor certificate, a căror mărime pur și simplu este inexplicabilă.

Pentru femei, riscul pauperizării crește odată cu înaintarea în vîrstă și, important de menționat, situația

lor se modifică semnificativ după pensionare. Chiar dacă nu erau considerate sărace atunci cînd lucrau, femeile sînt mai susceptibile să sărăcească atunci cînd ajung să fie pensionate, în acest sistem. Prin formula de calcul al pensiilor, în sistemul public, unde există o legătură mai mare între pensie și cîștigurile, experiențele anterioare, femeile au mult de pierdut.

Fenomenele sărăciei feminine se alimentează și din alte surse, care țin de dezechilibrele și inegalitățile de gen, persistente în societate. Anume femeile prevalează printre categoriile de salariați prost plătiți, anume gradul lor de dependență de garanțiile sociale este extrem de înalt, iar nivelul lor de participare la luarea deciziilor social-economice și politice este foarte jos.

CARE ESTE SITUAȚIA ÎN MOLDOVA?

Ca și în alte țări din regiune, sărăcia din R.Moldova se manifestă prin: nivelul redus al veniturilor și al consumului, alimentația insuficientă și necalitativă a celor nevoiași, starea precară a sănătății, accesul redus la studii de calitate, vulnerabilitatea la calamitățile naturale și crizele economice, posibilități reduse de participare în procesul de luare a deciziilor, oportunități limitate în domeniile ce țin de ameliorarea propriului nivel de trai. Concomitent, sărăcia din R.Moldova se manifestă și printr-un șir de trăsături specifice, principalele fiind extinderea ei asupra unor categorii de persoane apte de muncă și cu un nivel relativ înalt de pregătire profesională, asupra celor care, deși posedă anumite mijloace de producție sau bunuri durabile, nu au posibilități să-și îmbunătățească nivelul de trai.

Astfel, femeile s-au dovedit a fi mai puțin competitive pe piața muncii și ocupă poziții semnificativ mai joase decît bărbații, chiar dacă acestea dispun de caracteristici socio-profesionale similare sau chiar superioare. Or, statisticile demonstrează că ponderea femeilor cu studii superioare și medii de specialitate este mai înaltă decît cea a bărbaților.

R. Moldova, de rînd cu alte 191 de țări, s-a angajat să atingă Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului pînă în anul 2015. Rezultatul preliminar este eterogen, ca și în alte țări ale lumii. Pe de o parte, au fost înregistrate progrese în reducerea mortalității infantile și materne, în sporirea diversității biologice, iar pe de altă parte, a crescut incidența HIV/SIDA și mortalitatea asociată cu tuberculoza, plus alte probleme care „ne otrăvesc” viața.

Începînd cu anul 2005, sărăcia a revenit pe traiectoria ascendentă: fiecare al treilea cetățean al R. Moldova (29%) se afla în sărăcie absolută, iar fiecare al șaselea (16%) se afla în sărăcie extremă.

De la expresivele epitețe *folclorului s-a născut la sat, tradițiile se păstrează la sat*, am ajuns să zicem că și sărăcia s-a născut la sat. Și în acest caz statisticile sînt



dramatice. În anul 2005, riscul sărăciei populației din mediul rural a fost de aproximativ 6 ori mai ridicat decât în orașele mari.

Recentele previziuni privind piața muncii sugerează că, din cauza crizei economice, este posibilă o creștere fără precedent a șomajului. Cred că nu trebuie mari eforturi pentru a înțelege legătura strânsă dintre șomaj și sărăcie. În Moldova însă se conturează o relație puternică între sărăcie, pe de o parte, și șomajul tinerilor și migrațiunea, pe de altă parte, cuprinzând populația de vîrstă reproductivă, în mod esențial femei, ceea ce constituie un pericol pentru demografia țării.

Dezavantajele cu care se confruntă femeile pe piața forței de muncă din Moldova ar putea să se înmulțească odată cu extinderea crizei. Astfel, ele vor continua să suporte handicapul „normal” de pe piața muncii (asociat cu lipsa de experiență, cu maternitatea, cu neîncrederea potențialilor angajatori), fiind obligate să-și caute un serviciu într-un moment de creștere a șomajului. În aceste condiții, ar fi surprinzător să nu se înregistreze o extindere a șomajului printre femeile tinere, mai ales dacă oportunitățile de migrațiune se vor restrînge.

Criza economică a lovit dur în sănătatea oamenilor – în special a femeilor –, doar sărăcia înseamnă malnutriție, frig, stres. Din cauza lipsei locurilor de muncă, femeile din R. Moldova sînt nevoite să migreze. De multe ori, ele revin acasă cu sarcini nedorite ori cu infecții cu transmitere sexuală și se confruntă apoi cu diferite complicații ale sănătății.

Campionă la boala sărăciei este tuberculoza. Statisticile ne spun că femeile se îmbolnăvesc în vîrstă mai tîrnă ca bărbații. În anul 2007, 7,1% dintre bolnave au fost în vîrstă de sub 14 ani (în comparație cu 3,6% în cazul bărbaților) și 25,6% cu vîrsta cuprinsă între 15 și 24 de ani (comparativ cu 15,5% în cazul bărbaților). Astăzi,

pe glob, tuberculoza omoară zilnic 5000 de oameni. În Europa, 85 la sută din cazuri sînt înregistrate în statele baltice, Rusia, Ucraina, Belarus, România și Moldova. Bolile sărăciei, putem afirma cu certitudine, conduc la pauperizarea în sine a societății într-un mod deja firesc.

Multiplele exemple expuse mai sus constituie un argument relevant al faptului că și în R. Moldova, cel mai des, *sărăcia are chip de femeie*. Femeile sînt principalele victime ale violenței din familie, ale traficului de persoane. De altfel, bărbaților le este mai ușor să se afirme în calitate de lideri. Un argument în acest sens este și numărul extrem de mic al femeilor în funcții de luare a deciziilor (o singură femeie pe post de ministru). Pentru comparație, în Danemarca, Finlanda, Norvegia și Suedia cel puțin unu din trei parlamentari și miniștri este femeie. Aceste state se numără, la moment, printre puținele din lume care răspund pe deplin celor trei indicatori ai obiectivului milenar de asigurare a egalității genurilor, cu cel puțin 30 la sută din locuri în Parlament și Guvern aparținînd femeilor. Poate și din aceste considerente nivelul de trai în respectivele țări este unul din cele mai înalte în lume, iar sărăcia feminină – mult mai puțin pronunțată.

TEORII PRIVIND CAUZELE ADEVĂRATE ALE SĂRĂCIEI

Aș vrea să dezbatem încă o întrebare foarte importantă pentru acest context: *Oare sărăcia înseamnă doar deficit de ceva, stare de foame, insuficiență de venituri social acceptabile și de mijloace pentru asigurarea necesităților vitale sau condiții pentru menținerea standardelor minimale vitale (produse alimentare, asistență medicală, siguranță socială)?*

Se vede că problema nu se reduce doar la aspecte economice și financiare. În linii mari, penuria se referă și la inaccesibilitatea pentru unele grupuri sociale de a dispune de bunuri materiale și spirituale, fără de care nu putem vorbi despre un standard minimal al vieții culturale și sociale. Putem afirma cu certitudine că sărăcia în rîndul femeilor este o consecință a procesului de discriminare socială împotriva femeilor pe piața forței de muncă, care afectează relațiile interpersonale și stabilitatea socială. În cazul în care femeile dispun de mai puține resurse (venituri, proprietate, active) decât bărbații, nu putem vorbi de echitate socială.

Astfel, fenomenul de feminizare a sărăciei și marginalizare a femeilor poate fi asociat cu: proliferarea unor tendințe adaptive, stări de subapreciere, scădere a imaginii de sine, reducere a spiritului de activitate în comportamentul social, răspîndire a unor grave maladii sociale. Ca urmare, femeile sărace, dar și partenerii lor, pe lîngă penurie materială suferă și de penurie morală și spirituală.

Acum două decenii, Amartya Sen, laureată a Pre-

miului Nobel (1998) pentru economie, a propus ca dezvoltarea să fie examinată nu doar ca o simplă creștere a bunăstării materiale și economice, ci să se ia în considerație oportunitățile, șansele, precum și libertățile disponibile pentru oameni. Astfel, obiectivul de dezvoltare nu poate fi redus la sporirea producției. Acesta include și necesitatea, speranța oamenilor de a trăi mai mult, de a beneficia de îngrijiri medicale calitative, de a avea acces la cunoștințe și informații.

Încă Simone de Beauvoir afirma că informația este primul pas spre eliberare. Or, informația privind *condiția femeii, universul feminin* este trunchiată, distorsionată, negativizată, pentru că este filtrată de modele și decizii masculine, elaborată de actori masculini, evaluată de experți masculini. Recent am participat la o ședință la care un astfel de actor, mimînd că înțelege necesitatea participării femeilor la procesul de luare a deciziilor, a remarcat că nu e bine să majorăm mecanic numărul de femei în culoarele puterii (!). Și mai afirmăm că dorim sa scăpăm de sărăcie? Această respingere negativă, unilaterală a 52% din populația țării este indubitabil legată de dominația masculină în toate domeniile vieții.

A. Sen nu exclude ideea potrivit căreia veniturile mici constituie principala cauză a sărăciei, deoarece tocmai veniturile insuficiente sînt adesea cauza principală a *deficitului de oportunități*. Dar ea susține că mandatarea conduce, de obicei, la creșterea productivității muncii, fapt care sporește capacitatea indivizilor de a avea venituri mai mari. Prin urmare, cu cît populația este mai instruită și mai asigurată cu servicii de sănătate, cu atît mai înalte sînt șansele pentru păturile sociale extrem de sărace de a depăși dificultățile. În plus, A. Sen menționează că și distribuirea inegală a veniturilor în cadrul unei familii constituie un motiv al sărăciei. Acest factor este decisiv nu numai pentru țările lumii a treia, dar și pentru statele în dezvoltate. Căci muncile casnice prestate de femei, deosebit de importante și ca efort fizic, și ca efort uman și spiritual, nu sînt considerate și puse în valoare aproape nicăieri pe glob. De aceasta trebuie să se țină cont la etapa dezvoltării politicilor sociale. Din punct de vedere social, acest concept se referă la participarea femeilor la procesul de luare a deciziilor și la viața comunității. Conflictul invizibil apare din cauză că bărbații primesc prestațiile de asigurare în calitate de lucrători care-și asigură familia, iar femeile – ca mame. Ajutoarele sociale pentru activitatea de muncă, de obicei, sînt mai mari decît indemnizațiile achitate femeilor în legătură cu responsabilitățile lor materne. Mai mult decît atît, o astfel de construcție socială întărește ierarhia de gen, creînd privilegii lucrătorilor ocupați ziua întreagă (majoritatea fiind bărbați), comparativ cu lucrătorii neremunerați (lucrul casnic, unde prevalează femeile) și angajații cu timp incomplet de muncă (care combină lucrul remunerat parțial cu lucrul casnic, majoritatea fiind femei).



Oricum, se poate susține sus (!) și tare (!) – femeile au un impact esențial asupra bunăstării familiilor lor și asupra societății, în ansamblu. Astfel, se impune o concluzie care se află la suprafață, dar cei care ar trebui să o valorifice, se fac a nu o observa: problemele stricte ale contemporaneității pot fi soluționate doar prin participarea activă a femeilor. Participarea femeilor constituie un lucru indispensabil pentru independența economică, pentru creșterea economică națională și pentru lupta contra sărăciei, în fața căreia femeile sînt mai vulnerabile decît bărbații.

CAUZELE PRINCIPALE ALE FEMINIZĂRII SĂRĂCIEI (SPECIFICUL NOSTRU)

Care sînt cauzele ce conduc la feminizarea sărăciei? Pe ce sau pe cine pot conta femeile din familii sărace: se pot bizui pe forțele proprii sau au nevoie de asistență din partea statului?

Una dintre cele mai frecvente prejudecăți cu privire la oamenii săraci este de a-i culpabiliza pe ei înșiși de situația în care s-au pomenit, presupunînd că ar fi leneși și iresponsabili. Astfel, persoanele sărace sînt făcute responsabile pentru situația lor. Și atunci la ce bun să ne implicăm? Sînt consecințele propriei activități, ale propriului mod de viață, ale propriei alegeri. O astfel de abordare este în contradicție cu însăși ideea protecției drepturilor omului, pentru că ea ignoră persoanele marginalizate, oportunitatea de a trăi cu demnitate. Mai mult ca atît, o atare abordare confundă efectele sărăciei (comportamentul antisocial, consumul de stupefiante, refuzul de a lucra, dependența de alcool etc.) cu cauzele complexe ale acesteia.

Astfel, este de-a dreptul ridicol să numim printre cauzele sărăciei mentalitatea și alcoolismul. În opinia mea, pe primele poziții se înscriu corupția, numărul

insuficient de locuri de muncă, salariile mici, decalajul imens dintre venituri și costuri/prețuri.

Mă voi referi însă la câteva cauze care sînt mai aproape de preocupările și interesele *familiei* și ale *școlii* în societatea noastră.

Căsătoria fetelor la o vîrstă tînă, înainte de a însuși o profesie, le fac dependente de partener, căci el va fi cel care va aduce pîinea pe masă, iar ea va fi consumatorul – e lesne de înțeles, fără o specialitate competitivitatea ei pe piața muncii va fi redusă.

Lipsa sau insuficiența deprinderilor de viață se fac simțite în societatea noastră tot mai acut. Tineretele nu posedă nici cele mai elementare cunoștințe și deprinderi de a elabora bugetul personal și cel al familiei, de a ține evidența cheltuielilor, de a recurge la surse alternative de venit etc. Multe fete și femei tinere consideră drept venituri doar banii. Ele nici nu s-au gîndit vreodată despre beneficiile pe care le aduc respectarea unui mod sănătos de viață, eliminarea fumatului, înlocuirea unor produse cu altele, ocuparea cu sportul etc. Ele nu au idee de procedee de management al timpului personal, nu știu a soluționa conflicte, nu cunosc arta negocierilor etc.

În această ordine de idei, s-ar cuveni să ne adresăm celor care au luptat vehement pentru a exclude din învățămînt cursul *Deprinderi de viață*. Cu adevărat – cu apa am aruncat și copilul... Nu am fi avut decît beneficii

de la faptul că tinerii (și fete, și băieți) ar fi învățat la acest obiect cum să-și organizeze viața de familie, cum să distribuie rolurile în familie, ca să fie parteneri autentici, cum să beneficieze de acces și control egal asupra resurselor familiei. În cazul cînd migrația părinților vine în detrimentul educației morale și a celei academice a copiilor, cursul *Deprinderi de viață* ar putea întrucîtva minimaliza această breșă, care pare a fi o mină cu efect întîrziat.

Importanța educației în eliminarea stereotipurilor culturale legate de rolurile sociale ale femeilor și bărbaților, inclusiv cu privire la alegerea carierei, este incontestabilă.

Fiecare an de școală devine pentru o fată un pas către eliminarea sărăciei, avansarea dezvoltării umane și promovarea egalității între genuri. Fetele educate devin mame educate, ceea ce înseamnă implicit o mortalitate infantilă mai scăzută, copii mai bine hrăniți și mai sănătoși și creștere economică.

Astfel, educația este punctul de plecare obligatoriu pentru combaterea sărăciei, abilitarea femeilor, protejarea copiilor împotriva exploatării, promovarea drepturilor omului și a democrației. Obiectivul Mileniului de asigurare universală a educației încurajează țările lumii să creeze condiții de acces la toate treptele de învățămînt.

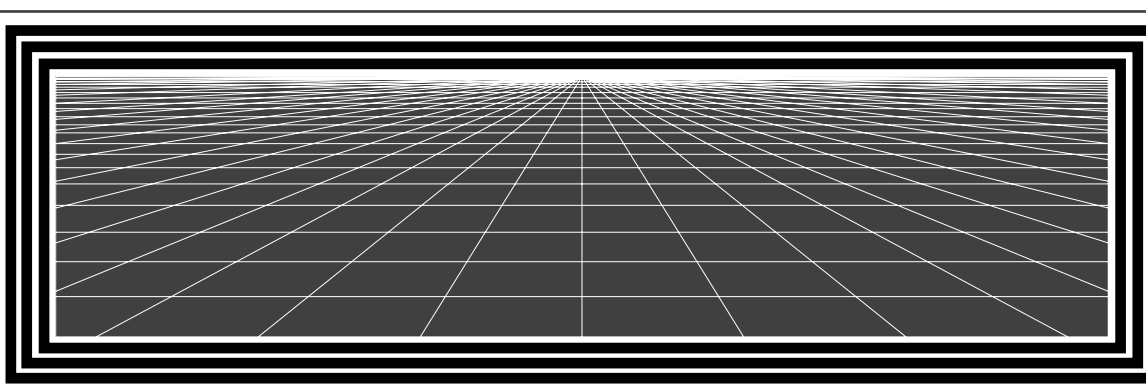
* * *

Să revenim la întrebarea: *Cine, cînd și în ce mod să ne învețe?*

1. Evident, sistemul de învățămînt – pentru mici și pentru mari. Da, da, de la cea mai fragedă vîrstă este necesar să fie promovată o imagine pozitivă a femeilor. Copiii de mici trebuie să sesizeze și să perceapă că femeia nu este victimă, ea este actor cu drepturi egale și depline al procesului de pace și stabilizare. În momentul cînd vom învăța fetele să se perceapă astfel, iar pe băieți – să le perceapă în așa mod, putem considera că sistemul de educație și-a îndeplinit (își îndeplinește) misiunea.
2. Sînt valoroase în acest context și campaniile de sensibilizare a opiniei publice în lupta cu stereotipurile, cu discriminarea (inclusiv pe criterii de gen) și cu violența domestică. Astfel de campanii trebuie, la fel, să fie complementate de promovarea unei imagini de ansamblu pozitive prin intermediul modelelor feminine în mass-media și în publicitate.
3. Un rol important în acest proces revine ONG-urilor. În special celor cu preocupări în domeniul drepturilor femeilor. Acestea trebuie să consolideze cunoștințele și abilitățile, să lichideze lacunele, să fie flexibile și creative, ținînd cont de toate schimbările ce survin în politici la orice nivel. În termeni mai restrînși, această activitate ar putea fi numită *mandatarea (fortificarea, abilitarea) femeilor*.

Centrul *Parteneriat pentru Dezvoltare*, pe care îl reprezintă, implementează în raioanele Cimișlia, Căușeni și Ștefan-Vodă un proiect axat pe mandatarea femeilor din zonele rurale. O parte importantă a acestuia o reprezintă dezvoltarea calităților de lider ale femeilor. De ce leadership feminin? Pentru că proiectul are ambiția să pună începutul renunțării la prejudecăți, valorificînd femeia și capacitatea ei de a transforma societatea. Pentru că știm prea bine – femeile trebuie să se facă văzute și auzite, pentru că fiecare dintre ele are dreptul de a păși încrezătoare spre scopurile la care aspiră. Proiectul va contribui la formarea grupurilor comunitare de femei, care vor avea un impact pozitiv și durabil și asupra altor generații.

Lecția pe care o putem învăța pe bunele practici din lume este următoarea: femeile nu sînt o minoritate și nici o categorie socială, ci una dintre cele două componente ale fiecărei țări. Societățile care își folosesc întregul potențial avansează mai repede, lăsînd în urmă pe cele care mizează doar pe bărbați.



EXERCITO, ERGO SUM



Predarea istoriei

Îndrumar metodic pentru profesori*

Lucrarea, apărută la începutul anului curent, a fost realizată în cadrul proiectului *De la manipularea istoriei spre o educație europeană: lecții de la vecini*, implementat de Asociația Națională a Tinerilor Istorici din Moldova (ANTIM), în parteneriat cu Asociația Istoricilor din R.Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Centrul Educația 2000+, București, cu sprijinul financiar al programului *Est Est: Parteneriat fără Frontiere* al Fundației SOROS-Moldova.

În cadrul proiectului, în perioada 5-11 iulie 2009, a fost organizată Școala de Vară *Noi despre vecini și vecinii despre noi. Predarea istoriei în R.Moldova, Ucraina, România și Bulgaria*, care a avut drept scop **facilitarea unei discuții publice privind predarea istoriei în Europa de sud-est și identificarea unor noi oportunități pentru racordarea educației istorice la standardele europene.**

Beneficiari ai proiectului au fost profesorii școlari de istorie, funcționarii publici responsabili de organizarea învățământului istoric (inspectori și metodiști) și reprezentanții ONG-urilor specializate în domeniu. În proiect au fost antrenați 11 experți naționali, 6 experți internaționali și 24 de profesori școlari, inspectori și metodiști în domeniul istoriei.

În urma discuțiilor, participanții la școala de vară au ajuns la concluzia că în R.Moldova predarea istoriei a fost periclitată prin politizarea excesivă a subiectului, astfel că în prezent nu există o unitate și continuitate a învățământului istoric. Desele intervenții ale politicului nu au permis edificarea unei culturi istorice calitative în rândul cetățenilor. De aceea, pentru reconcilierea societății în problema conținutului și predării istoriei în R.Moldova, sînt necesare acțiuni în toate direcțiile, care să înceapă cu evaluarea complexă a politicilor educaționale în domeniul istoriei, întru a stabili erorile produse în elaborarea și promovarea curriculumului, standardelor educaționale și manualelor școlare conforme cu standardele europene. Astfel, se cere inițierea unui proces democratic și transparent pentru reformarea învățământului istoric la nivel național. Experiența țărilor vecine – România, Ucraina și Bulgaria –, care trec prin procese similare, prezintă un mare interes, experiențele lor fiind utile pentru R. Moldova.

Acest compendiu, elaborat de echipa ANTIM pentru a facilita dezvoltarea educației istorice în R.Moldova, cuprinde studii și experiențe didactice ale cercetătorilor și profesorilor de istorie. Culegerea este structurată în trei compartimente. Prima parte, *Analiza curriculumului și manualelor*, include analize ale curriculumului actual la istorie și ale rolului manualului de istorie în societatea contemporană. Cea de-a doua parte, *Sugestii metodologice pentru educația istorică*, conține articole ce abordează diverse situații și aspecte de ordin didactic. Partea a treia propune atenției cititorului mai multe proiecte didactice realizate, în mare parte, de participanții la școala de vară din 2009. Toate contribuțiile reprezintă realizări științifice care, ajungînd pe masa profesorului de istorie, îl vor ajuta la încetățenirea unei educații istorice de calitate.

Sergiu MUSTEAȚĂ,
coordonatorul volumului

*Culegerea se distribuie gratuit. Doritorii de a intra în posesia ei – școli și profesori de istorie – ne pot contacta la adresa: Universitatea Pedagogică de Stat I. Creangă (blocul central, biroul 407), str. I. Creangă, nr. 1, mun. Chișinău, tel.: (22) 74 24 36.

Rolul metodelor participativ-active în învățarea istoriei*

Este cunoscut faptul că disputa *tradițional-modernă* în predarea istoriei a fost tranșată în favoarea strategiilor didactice participative menite să implice elevii, determinându-i să descopere ei înșiși conținuturile învățării. Școala tradițională de la noi sau de oriunde era centrată pe profesor, pe prestația sa la lecție, termenul general uzitat pentru a-i defini activitățile fiind cel de predare. O caracteristică a acestei abordări este verbalismul excesiv al profesorului. Profesorul spune, explică, dictează, consideră, prezintă, concluzionează etc. Ca o reacție la acest mod de a vedea lucrurile, s-a impus promovarea unei educații școlare a descoperirii active centrată pe elev, care trebuie să știe, să înțeleagă, să realizeze, să facă, să aprecieze, să constate, să demonstreze etc. Putem afirma că didactica istoriei, promovată astăzi, este cu totul diferită față de cea de acum câteva decenii nu doar din punct de vedere *curricular*, pentru că abordează, preponderent, probleme controversate (de aici și preferința programelor pentru istoria sec. XX) ci, mai ales, datorită utilizării metodelor active de învățare și organizării activităților individuale, în perechi sau în grup.

Promovată timid, inițial prin metode cum ar fi: problematizarea, brainstorming-ul, modelarea, descoperirea (învățarea prin descoperire) etc., învățarea activă este astăzi unul dintre principiile de bază ale didacticii istoriei. Chiar simpla utilizare a unor termeni cum ar fi cel de „activități de învățare” sau de proces de „predare-învățare” ne avizează asupra faptului că educația școlară este centrată pe elev și nu pe profesorul care își asumă doar rolul de organizator al învățării.

Pe plan mondial, critica educației școlare tradiționale, axată pe profesor, a început în primii ani ai sec. XX, în vreme ce la noi ea este aplicată ceva mai târziu, strategiile participativ-active care solicită mai mult timp fiind foarte greu de introdus, mai ales datorită programelor supraîncărcate¹. Într-un studiu, I. Radu realiza o comparație între didactica tradițională și ceea ce numea atunci didactica modernă, demonstrând că deosebirea fundamentală între ele stă în strategiile didactice utilizate și anume expozitive în primul caz și active în cel de al doilea. O altă deosebire constă și în schimbarea rolului elevului în procesul didactic de la „obiect al educației” la cel de „subiect al educației”². Dacă în 1979, concepția

autorului frapa prin noutatea ei, astăzi ea este recomandată, fără rezerve, de toate lucrările de specialitate, dar și de directive ale forurilor cu putere de decizie în educație. Practic, învățarea activă presupune rezolvarea concurenței dintre activitățile frontale, cele în grup și individuale în favoarea acestora din urmă.

Conceptul de învățare activă presupune implicarea mult mai intensă a elevilor și un adevărat parteneriat cu profesorul. Metodele centrate pe elev conferă profesorului alte roluri în procesul didactic. El trebuie nu atât să transmită cunoștințe, cât să organizeze învățarea care se realizează prin eforturile directe ale elevilor. În învățarea activă, profesorul este asemănat adesea cu un antrenor care doar mobilizează, stimulează elevii să-și dezvăluie și să-și valorifice resursele. Devenit subiect al educației, elevul „se dezvoltă prin acțiuni, prin activitate personală”, dezvoltându-și tehnici care îi măresc șansele de reușită³. Există chiar o tendință de abordare a învățămîntului dintr-o perspectivă managerială, sub forma unui contract cu obligații și drepturi pentru ambele părți. Remodelarea relației profesor-elev ar fi determinată și de factori exteriori școlii, decisivi după unii autori, cum ar fi deschiderea către comunitate și concurența pentru atragerea elevilor⁴, necesitatea de a dezvolta o cultură organizațională în jurul școlii și problema imaginii acesteia. Utilizarea metodelor moderne, de învățare activă, nu reprezintă altceva decât o ilustrare a nevoii pe care o simte școala de a-și adapta demersurile la o societate globalizată, într-o rapidă evoluție⁵.

În vreme ce învățămîntul tradițional utiliza, aproape exclusiv, forma frontală, cel modern a optat pentru activitățile individuale, coordonate de profesor, și pe cele de grup, care, fiind axate pe „soluționarea de probleme”, urmăresc „nu numai dezvoltarea gândirii, ci și stimularea creativității”⁶.

Abordarea istoriei ca disciplină de învățămînt dintr-o perspectivă nouă reprezintă, cel puțin la nivel european, o preocupare majoră. Ea a constituit subiectul dezbaterii Conferinței Internaționale, organizată sub egida UNESCO la Visby, în 1999. Concluziile și recomandările acestei Conferințe se referă la faptul că predarea istoriei ar trebui „să consolideze capacitatea de a raționa și gândirea critică a fiecăruia, între altele, prin prezentarea

* Articol preluat din culegerea *Predarea istoriei. Îndrumar metodic pentru profesori*, Ch., Ed. Pontus, 2010.

1 Cosmovici, A., *Învățarea în școală*, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice* (coord. C. Cucoș), Iași, Ed. Polirom, 1998, p. 61.

2 Radu, I., *Procesul de învățămînt*, în *Pedagogie*, Buc., 1979, p. 146.

3 Albușescu, I.; Albușescu, M., *Predarea și învățarea disciplinelor socio-umane*, Iași, Ed. Polirom, 2000, p. 77.

4 Stan, E., *Pedagogia postmodernă*, Iași, Ed. Institutul European, 2004, p. 49.

5 Iuțiș, Gh.; Cozma, E.; Asăvoaie, I., *Elemente de didactica istoriei*, Iași, Ed. Graphys, 2008, p. 63.

6 Cosmovici, A., op.cit., p. 61.

unui număr de surse istorice deschise interpretării și permițând cunoașterea unor personalități ale istoriei și ale epocii prezente, pornind de la diferite perspective și interpretări, bazate pe concepte⁷⁷. Se cerea, totodată, inovarea pregătirii profesorului care trebuie să fie capabil să abordeze un număr de practici de succes, să faciliteze accesul la surse noi de informare și să cultive elevilor o abordare independentă și critică a informațiilor oferite de *mass-media*.

Un alt document al Consiliului Europei⁸ recomandă ca metode de învățare activă, utilizarea surselor, cercetarea individuală, cercetarea de grup, abordarea inter- și multidisciplinară. Dacă vorbim de utilizarea surselor în predarea-învățarea istoriei, se cuvine să menționăm că ele nu sînt reprezentate doar de exponatele muzeelor, de documentele păstrate în arhive sau de izvoarele literare. Gama lor este cu mult mai complexă, surse fiind considerate și filmele documentare și de ficțiune, producțiile audiovizuale, materialele obținute grație tehnologiei informației și, nu în ultimul rînd, istoria orală⁹. Toate aceste surse pot fi studiate individual sau în grup conform organizării propuse de profesor și sub atenta îndrumare a acestuia. Dacă cercetarea individuală încurajează curiozitatea și inițiativa personală și capacitatea de a identifica principalele evenimente istorice, cea de grup permite un schimb activ de idei și condiții pentru dialog.

Ancheta istorică, efectuată ca sarcină individuală sau de grup, poate fi, în acest caz, una dintre metodele participativ-active de succes. Există, cel puțin pentru trei teme ale istoriei românilor, surse directe, oameni care au participat la evenimente și de la care elevii pot culege mărturii relevante. Este vorba despre: *Al Doilea Război Mondial, Sovietizarea României și regimul comunist și Evenimentele din 1989*. Locuitorii din Moldova care au trăit grozăviile frontului și coșmarul refugului pot fi încă surse de primă mînă. Există, desigur, și numeroase alte teme care permit efectuarea unei anchete istorice. Putem aminti și posibilitățile pe care le oferă noua programă pentru cl. X prin teme ca: *Migrații în perioada contemporană, Ocupații și statute profesionale, Marile religii și problemele contemporane sau Impactul tehnologiei asupra mediului și vieții cotidiene*. Se pot alege doar anumite aspecte: migrația forței de muncă din Estul Europei către Vest sau dinspre România, migrația ilegală și traficul de ființe umane, pregătirea profesională ș.a.

- 7 Concluziile și recomandările Conferinței Internaționale privind combaterea stereotipurilor și prejudecăților în manualele de istorie din Sud-Estul Europei, Visby, 1999, în *Predarea istoriei în sec. XX*, Buc., 2000, p. 8.
- 8 Recomandarea 15/2001 privind predarea istoriei în Europa în sec. XXI, Op. cit, p. 74.
- 9 Low-Beer, A.; Booth, J., *Învățarea activă în domeniul istoriei și științelor sociale*, Cluj-Napoca, 2000, p. 58.

Menționăm că ancheta istorică este atît o metodă participativă de învățare, cît și una de evaluare, deoarece profesorul are posibilitatea să aprecieze și să noteze chiar produsele finale obținute de fiecare grup și activitățile fiecărui elev în cadrul acestuia.

Exemplificăm metoda anchetei istorice cu tema: *Rolul Bisericii în societatea românească înainte și după decembrie 1989*, realizată cu elevii cl. XI, împărțiți în două grupuri mari: primul a cules informații de la surse din orașul Iași (vecini, prieteni ai părinților etc.), cel de-al doilea – cu părinți sau rude la țară – a cules informații din mediul sătesc. Fiecare grup a fost împărțit în altele mai mici, în funcție de posibilitățile de deplasare pentru a discuta cu martorii. Rezultatele acestei anchete, realizată pe segmentul populației ortodoxe, au fost dintre cele mai surprinzătoare, iar concluziile cu totul altele decît cele anticipate:

- La sate, lumea mergea la biserică duminica sau de sărbători mult mai des în perioada comunistă, deși cei anchetați au recunoscut că astăzi este mult mai lesnicios să fii creștin practicant, deoarece se respectă calendarul religios și sărbătorile, nu li se mai face educație ateistă, săptămîna de lucru este mai scurtă. Cerîndu-li-se să precizeze de ce nu participă la serviciul religios, cei mai mulți nu au putut oferi explicații, învîcînd că „nu mai este la modă”.
- Segmentul tînăr al populației rurale, chiar cei căsătoriți, cu vîrste pînă în 50 de ani, au mărturisit că au mers la biserică doar la propria cununie, la vreun botez sau dacă le-a murit o rudă.
- Există la oraș un segment de populație tînără (elevi, studenți, angajați) care merge adesea să asculte slujba religioasă, postește, primește sfînta împărtășanie, ceea ce definește pe membrii acestui segment drept creștini practicanți.
- În ceea ce privește segmentul de populație mai în vîrstă, nu sînt schimbări majore. Cei care mergeau la biserică înainte de 1989 o fac și astăzi. Numărul lor nu a scăzut, ci mai degrabă a crescut, deoarece un număr dintre martori au declarat că merg acum mai des pentru că au mai mult timp (s-au pensionat, lucrează mai puține ore etc.).
- Unul dintre grupurile de anchetă a concluzionat că revirimentul religiei în societatea românească după 1989 nu este spectaculos, în ciuda aparențelor: introducerea religiei în școală, garantarea libertății religioase prin constituție, construcția unor biserici noi, înființarea unor mănăstiri, exemplul unor politicieni etc.

Elevii nu pot desfășura o anchetă istorică pe cont propriu, fără o îndrumare atentă și competentă din partea profesorului. În realizarea unei anchete istorice este recomandabil ca profesorul să respecte cîțiva pași:

1. să parcurgă etapa de proiectare pentru a-și preciza obiectivele; 2. să stabilească tema pentru a explica elevilor ce trebuie să caute; aceștia trebuie să perceapă corect importanța temei și a surselor, necesitatea de a le trata cu respect și de a consemna exact informațiile primite fără a le prelucra în etapa de culegere (accent pe veridicitatea surselor cărora, eventual, să le întocmească o fișă biografică); 3. să desemneze elevii implicați sau să formeze grupurile de cercetare și să le stabilească concret sarcinile; 4. să atenționeze elevii asupra necesității de a consemna tipul sursei: directă (a trăit persoana însăși evenimentele pe care le descrie sau a fost observator direct) sau indirectă (i-a povestit cineva care nu mai este în viață sau, din alte motive, nu poate fi abordat); 5. să menționeze faptul că ancheta istorică oferă oportunitatea utilizării aparaturii de înregistrare audio-video, fotografia și de ce este bine să combine toate acestea cu mărturia orală sau scrisă; 6. să stabilească locul în care urmează să se desfășoare ancheta istorică (în familie, la sat, la oraș, în cartier etc.), precum și persoanele țintă (eventualii martori). O anchetă despre colectivizarea agriculturii, de exemplu, se va desfășura, mai ales la sat, deși unii membri ai familiei sau ai cercului de prieteni parentali pot oferi și ei mărturii interesante; 7. să precizeze ce fel de materiale trebuie să producă elevii la încheierea anchetei (produsele finale); 8. să stabilească timpul de realizare și data prezentării produselor finale; 9. să facă aprecieri finale evidențiind contribuția fiecăruia, importanța activității; 10. să formuleze, împreună cu elevii, concluziile.

Succesul anchetei depinde și de modul în care vor fi articulate cele descoperite cu tematica programei școlare, deoarece cercetarea se face cu scopul de a nu se pierde niște mărturii odată cu dispariția martorilor (lucru care are și el importanța lui). Utilizarea acestei metode de învățare poate fi o cale de atragere la activități a unor elevi mai puțin participativi, de punere în valoare a unor calități pe care, altfel, nu le probau, conferindu-le un nou statut în colectiv și însușindu-le încredere în forțele proprii. De altfel, astăzi

este general acceptată opinia conform căreia creșterea capacității de învățare nu înseamnă exclusiv o creștere a volumului de cunoștințe, ci o extindere a perspectivei de observare și dezvoltarea abilităților de a face.

Ceea ce seduce în cazul unei anchete istorice este conotația ei de fragment al istoriei locale care, se știe, poate duce la o varietate de perspective prin trecerea de la particular la general. S-a stabilit că studiul istoriei locale reprezintă, cel mai adesea, „o cale precisă către conexiunile naționale, europene sau internaționale”¹⁰. Abordarea istoriei locale, pornind de la istoria familiei la cea a comunității, este o altă problemă, care nu-și află locul aici.

Este general acceptat astăzi că școala nu mai reprezintă, pentru elevi, singura sursă de informare și nu doar ea cultivă anumite atitudini, să zicem, politice sau de comportament social, „elevii sînt asaltați din toate direcțiile de informații, există canale de televiziune specializate pe programe istorice, iar *Internetul* este o sursă inepuizabilă de date, nu întotdeauna verificate sau credibile. Școlii îi revine sarcina de a-i învăța cum să utilizeze, interpreteze sau să analizeze toate aceste informații. Pentru ca aceasta să se întâmple, predarea istoriei trebuie „să permită tinerilor să-și formeze deprinderi de gândire critică pentru a interpreta și a analiza informația”¹¹, situație în care ei vor putea aprecia, cu adevărat, complexitatea proceselor istorice, efectele, pe termen lung, ale unor evenimente, precum și diversitatea culturală ca realitate a Europei de astăzi. Aceste deprinderi se pot forma numai utilizînd metodele participative în învățarea istoriei, deoarece această abordare reprezintă garanția independenței gândirii individului și pregătirea lui în vederea continuării formării sale și după absolvirea școlii.

Elena COZMA

10 *Recomandarea nr. 1283/1996 a Consiliului Europei privind istoria și predarea istoriei în Europa*, în *Op. cit.*, p. 12-13.



Lilia BENU

Liceul Teoretic M. Kogălniceanu, mun. Chișinău

Modalități de lucru asupra textului la lecțiile de istorie

Care ar fi utilitatea disciplinei Istoria în viața școlii, a societății? Întrebare firească, care îi preocupă pe mulți dintre profesorii ce predau acest obiect. Din punctul de vedere al culturii umaniste – nici o utilitate, dacă școala este concepută dintr-o perspectivă practică, adică un loc în care elevii deprind abilitățile necesare calificării lor ca adulți producători de bunuri materiale. Însă într-o școală care formează mai înainte de toate cetățeni, is-

istoria este indispensabilă, cu o condiție: să fie înțeleasă ca experiență a alterității în timp, comparată cu alte experiențe – cele ale alterității în spațiu. Istoria poate promova și crea cadrul asumării unor valori și atitudini care conduc la cetățenie așa cum este ea văzută de o societate sau alta.

Disciplina *Istorie* contribuie la dezvoltarea gândirii analitice, a spiritului critic și de investigație, a prestației oratorice, a respectului față de interlocutor. Aceste abilități pot fi formate doar dacă profesorul nu își reduce demersul la o simplă transmitere de informații, ci utilizează metode de lucru interactive.

Voi prezenta în continuare un model de activitate care vizează exersarea abilităților de lucru cu textul, în special a celei de *clarificare* și *rezumare a mesajului*, fie că e vorba de un document, fie de un paragraf din manual.

- A clarifica înseamnă a “construi” o înțelegere clară și deplină a celor citite. O cale eficientă de atingere a acestui scop presupune ca elevii să-și pună întrebări vizavi de mesajul textului, iar răspunsurile la ele, formulate prin cuvinte proprii, să conțină informații din respectivul text.
- A rezuma (a esențializa) înseamnă a condensa în câteva cuvinte sau enunțuri ceea ce s-a citit. Elevii trebuie să verbalizeze, și de această dată prin cuvinte proprii, doar ideile principale și doar cele mai importante detalii.

Acest tip de sarcină se aplică preponderent pe surse

istorice și reclamă identificarea informațiilor conținute, mai ales a celor care au relevanță pentru o anumită temă sau pur și simplu reies din text.

În cadrul activităților de antrenare a abilității de a descifra, de a interpreta și a rezuma un mesaj sînt binevenite următoarele sarcini:

- Identificați în text ideea/personalitatea/localitatea/data.
- Sintetizați într-o idee mesajul transmis de autor în document.
- Extrageți *n* idei/asemănări/deosebiri exprimate în document.
- Precizați faptul/procesul istoric la care se referă autorul/documentul.
- Ilustrați cu exemple din text ideea/punctul de vedere al autorului.

Modalitatea de lucru asupra surselor istorice sau asupra fragmentelor de text incluse în manual este simplă, dar de maximă eficiență. Așadar, elevii trebuie:

1. să clarifice conotațiile cuvintelor sau ale conceptelor pe care nu le cunosc;
2. să rezume fiecare idee principală:
 - indentificînd informațiile-cheie – date, cifre, cantități, procente, fapte;
 - reproducînd mesajul prin cuvinte proprii.

Ca exemplu propun algoritmul de lucru cu un text care poate fi utilizat în clasa a X-a la tema *Moldova în timpul domniei lui Ștefan cel Mare*.

[Domnitorul Ștefan cel Mare] se retrăsese înăuntrul țării[...]

Orașul Suceava era înconjurat de șanțuri și palisade. [...] Aceasta rezista și era bine înzestrată. Cum însă merindele se sfîrșiseră, n-am mai stat să pierdem vremea, ci întorcîndu-se armata pe un alt drum, am ajuns la o cetate așezată în munți [Cetatea Neamțului] unde se aflau prinși turcii, luați prizonieri în iarna anului trecut [1475], cînd a fost înfrînt Soliman-pașa. Făcîndu-se încercarea de a se cuceri zisa cetate, s-au așezat șapte bombarde și timp de 8 zile s-au străduit a o cuprinde. Două din acele bombarde au plesnit, iar acei care se găseau în cetate n-au vrut să stea de vorbă, toți se apărau cu tunurile și nu le păsa de noi. Văzînd sultanul că-și pierde vremea[...] a ridicat tabăra și a plecat spre Dunăre.

(G.M. Angiolello, *Istoria turcilor*)

Elevii citesc cu atenție fragmentul și:

- precizează semnificațiile cuvintelor: *palisadă* (fortificație din pari groși bătuți în pămînt și legați între ei cu scînduri, frînghii, împletituri de nuiele), *bombarde* (mașini de război cu care în Evul Mediu se aruncau bolovani sau alte proiectile grele asupra fortificațiilor);
- formulează ideea principală (eșecul campaniei conduse chiar de sultan, în anul 1476, împotriva Moldovei);
- determină ce a provocat retragerea armatei otomane conduse de sultan (eșecul se datorează modului în care și-a organizat apărarea conducătorul Moldovei: a pustiit teritoriul și a lăsat fără hrană armata otomană, a fortificat cetatea de scaun, Suceava, cu șanțuri și palisade, a dotat cetățile importante cu tunuri);
- rezumă ideile principale (1. Sultanul și-a propus să cucerească Cetatea Suceava, dar suferă înfrîngere, pentru că cetatea era bine apărată; 2. În lipsa proviziilor, sultanul hotărăște să cucerească Cetatea Neamț – tentativă soldată și ea cu eșec, fiindcă aceasta era bine apărată și înzestrată cu tunuri; 3. Fără să-i elibereze pe turcii deveniți prizonieri în campania anterioară, sultanul hotărăște retragerea din Moldova).

Prin aplicarea acestei „tactici” la orele de istorie profesorul le va cultiva elevilor săi competența de a decodifica și a rezuma semnificații – competență binevenită în orice situație de deducere, interpretare și sintetizare a esențialului sau secundarului.



Lucia TURCAN

Colegiul de construcții, mun. Chișinău

Proiectarea orei de economie conform cadrului ERR

Un proiect de lecție trebuie să conțină și referiri la instrumentele didactice ce vor fi folosite: manuale, fișe de lucru, planșe etc., precum și la procedeele didactice. De asemenea, profesorul trebuie să calculeze și să aloce suficient timp activităților planificate, ținând cont de capacitățile și nivelul de pregătire al elevilor, de felul în care aceștia răspund solicitărilor, întrucât cu un grup de elevi o discuție poate dura 10 minute, iar cu altul – o jumătate de oră.

Îmi voi exemplifica demersul prin prezentarea unei lecții de economie cu tema *Impozitarea în Republica Moldova*, pentru care am stabilit următoarele obiective operaționale: *La finele lecției, elevii vor fi capabili:*

O₁ – să definească noțiunile economice: impozit, taxă, buget, contribuții la asigurarea socială și medicală, în baza informației prezentate;

O₂ – să clasifice impozitele, taxele, în baza unor criterii proprii;

O₃ – să explice formarea și utilizarea bugetului de stat, bugetului asigurărilor sociale, bugetului asigurărilor medicale, în baza informației noi;

O₄ – să determine impozitul pe venit, în baza codului fiscal;

O₅ – să aprecieze necesitatea achitării la timp a impozitului pe venit din perspectiva cetățeanului responsabil.

La această oră am utilizat următoarele mijloace și tehnologii de instruire: discuția, observarea, analiza, expunerea, problematizarea, fișa cu termeni fiscali, fișa cu probleme, integrama, site-ul www.fisc.md

În debutul lecției, la etapa *Evocare*, în cadrul căreia este important a suscita interesul elevilor pentru explorarea subiectului abordat și pentru atingerea obiectivelor propuse, aceștia au ascultat un referat despre originea și esența impozitelor, pregătit de un coleg de clasă. După audierea referatului, elevii au adus exemple din experiența proprie sau din cea a familiei, făcând o paralelă între venituri și cheltuieli, între nevoi și resurse, între bugetul familiei și bugetul statului.

În cea de a doua etapă – *Realizare a sensului* – elevul/studentul vine în contact cu noile informații/idei sub diverse forme: lectura unui text, vizionarea unui film, ascultarea unui discurs sau efectuarea unui experiment. La faza respectivă, participarea profesorului este minimă, întrucât educabilul trebuie să-și mențină implicarea în procesul de învățare în mod independent. De aceea, am repartizat elevii în 4 grupuri și le-am propus să studieze de sine stătător informații referitoare la:

- tipurile de impozite și taxe – grupul I;

Toate activitățile umane, deci și cele didactice, pentru a fi realizate sub semnul calității, al performanței și productivității, necesită a fi proiectate și organizate minuțios. *Organizarea* reprezintă acțiunea complexă de asigurare ordonată, disciplinată, rațională, coerentă și eficientă a activităților didactice, a resurselor umane și materiale indisolubile punerii în operă a componentelor esențiale ale procesului de învățământ – obiectivele, conținuturile, formele de activitate, strategiile didactice, evaluarea. *Proiectarea* reprezintă acțiunea complexă de concepere anticipată, într-o viziune sistemică, a activităților didactice care vor favoriza îndeplinirea, la un nivel sporit de competență și eficiență, a componentelor procesului de învățământ. Organizarea și proiectarea se condiționează reciproc, implicând și o abordare managerială, capabilă să asigure adoptarea de decizii optime și să regleze microprocesele educaționale.

Pentru un profesor este crucial să poată elabora proiecte de lecții detaliate, deoarece acest pas prezintă următoarele avantaje: contribuie la clarificarea unor probleme de conținut și de strategie didactică; asigură o mai bună pregătire pentru lecție și o selecție mai riguroasă a mijloacelor de lucru; permite mai multă flexibilitate în timpul orei.

Obiectivele lecției direcționează și focalizează învățarea. Însă, nu arareori, fixarea acestora prezintă dificultăți. Părerile specialiștilor în legătură cu gradul de precizie cu care se cuvine a fi descris, la nivelul unui obiectiv, ceea ce vor fi capabili elevii să facă sînt împărțite. Cei mai mulți susțin că stabilirea obiectivelor lecției implică o proiectare temeinică, ghidează procesul instructiv și este utilă pentru evaluare. Un obiectiv de instruire trebuie să înglobeze anumite caracteristici: să precizeze *subiectul acțiunii* (elevul), să precizeze *strategiile de învățare* (conversația frontală, demonstrația, lectura, activitățile în grup, simularea etc.); să precizeze *conceptele* care urmează a fi explicate sau recapitulate; să precizeze *operațiile intelectuale* implicate de atingerea obiectivelor (a defini, a recunoaște, a enumera, a preciza, a identifica, a infera, a ordona, a compara, a evidenția, a explica, a discuta etc.).

- contribuțiile de asigurări și alte plăți – grupul II;
- formarea și utilizarea bugetelor – grupul III;
- actele normative ce reglementează calcularea și achitarea plăților obligatorii – grupul IV.

La expirarea timpului afectat, fiecare grup a delegat un membru care a expus materialul studiat întregii clase. Prezentările au fost însoțite de întrebări de clarificare.

În continuare, am apelat la site-ul www.fisc.md, pe care sînt plasate informații privind codul fiscal al R.Moldova și alte acte normative care reglementează legislația fiscală. Studenții au luat cunoștință de o serie de termeni necesari pentru a înțelege mecanismul impozitării: *subiectul impozitării, plătitorul de impozite, baza impozabilă, cota de impunere, termen de plată, facilități, înlesniri, deduceri, scutiri*. Activitatea a continuat cu o discuție despre *impozitul pe venit* – un impozit direct, republican pe care îl achită atît persoanele fizice, cît și cele juridice.

La etapa a treia, *Reflecție*, elevii își restructurează schema cognitivă prin includerea în ea a conceptelor asimilate. Este momentul oportun pentru un schimb sănătos de idei, datorită căruia elevii își dezvoltă abilitatea de a susține argumentat un punct de vedere. La această fază elevii au completat, în baza informațiilor noi, fișa cu termeni aferenți *impozitului pe venit* și fișa cu date concrete aferente impozitului pe venit pentru anul financiar curent:

- *subiectul impunerii* – persoanele fizice și juridice care obțin venit;
- *venit impozabil* – venitul brut cu excepția deducerilor și scutirilor;
- *scutiri*: personală – 8100 lei; preferențială personală – 12000 lei; acordată soțului (soției) – 8100 lei; pentru persoanele întreținute – 1800 lei;
- *cotele impozitului pe venit*: 7% – din venitul impozabil anual pînă la 25200; 18% – din venitul impozabil anual ce depășește 25200 lei.

Completarea fișei cu termeni este urmată de rezolvarea problemei: *Să se determine impozitul pe venit al salariatului X, dacă salariul calculat pentru luna ianuarie este de 4200 lei, iar în cererea pentru scutiri acesta a indicat că are 2 copii.*

Experiența mea de profesor îmi permite să vin cu cîteva recomandări de optimizare a oricărui demers la clasă. La proiectarea lecției țin cont de următoarele aspecte:

1. *Diversitatea*. Elevii învață mai bine dacă sînt folosite mai multe tehnici de instruire. O lecție reușită presupune, de obicei, 3-4 tipuri de activități de învățare.
2. *Ritm*. Dacă o activitate durează prea mult, elevii se plictisesc; dacă nu dispun de suficient timp pentru realizarea sarcinilor, se simt frustrați. De aceea, „cîntăresc” bine cantitatea de timp necesară fiecărei acțiuni (pentru activitățile

de învățare prin cooperare, problematizare sau simulări, care captează atenția elevilor pentru mai mult timp, aloc 15-20 de minute).

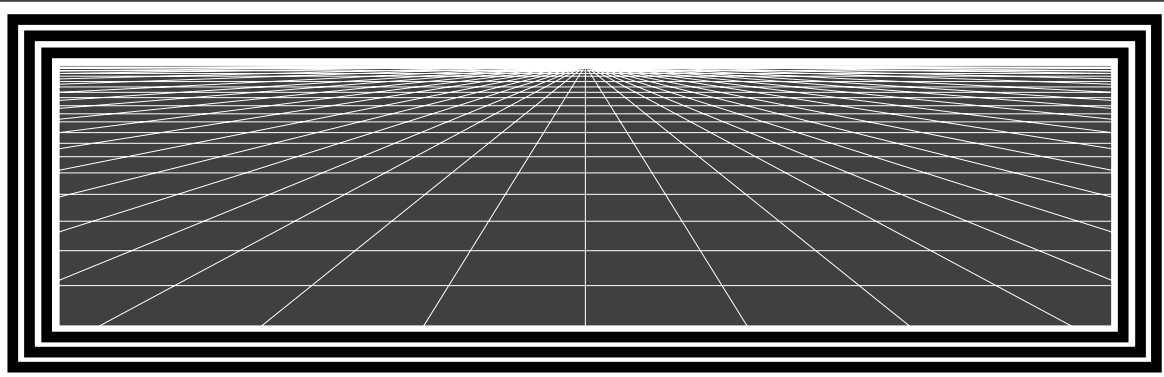
3. *Relevanța*. De multe ori, elevii nu înțeleg de ce le este necesară o anumită informație economică. De aceea, selectez minuțios materialul care urmează a fi studiat.
4. *Cunoștințele anterioare*. E bine să verificați nivelul de cunoștințe al elevilor, care diferă de la caz la caz, pentru a putea adapta demersul la potențialul și pregătirea acestora.
5. *Supraîncărcarea*. Conținuturile economice „nu duc lipsă” de concepte, termeni, date, toate urmînd a fi înțelese bine de elevi. Dar, frecvent, cadrul temporal al lecției nu permite a le preda și însuși corespunzător. De asemenea, elevii învață mai bine dacă ora este centrată pe una sau două idei de bază. În acest sens, este indicat a focaliza fiecare secvență a activității pe un anumit concept sau idee, pentru o abordare mai profundă, apoi a le oferi elevilor posibilitatea de a exersa.
6. *Instrumentarul didactic*. Proiectez fiecare pas al lecției, dar și metodele, procedeele și mijloacele didactice la care voi recurge pentru a-l realiza.
7. *Fiți la obiect*. Formulez întrebări la obiect și într-un limbaj accesibil.

Dacă sînt luate în calcul aceste recomandări, șansa de a organiza o lecție interesantă pentru toți cei implicați devine realitate.

În condițiile societății contemporane, ale economiei de piață, educația economică devine o componentă imperios necesară culturii generale a oricărui dintre noi. Orice „ramură” a vieții noastre, fie privată/de familie, fie profesională, include, într-o măsură mai mare sau mai mică, semnificații, implicații și probleme de natură economică, care trebuie cunoscute. De aceea, întotdeauna le reamintesc elevilor mei spusele lui J. M. Keynes: „Teoria economică nu este un ansamblu de recomandări definitive folosite în politica de gospodărire. Ea este, mai degrabă, o metodă, un instrument intelectual, o tehnică a gîndirii care îl ajută pe cel ce o cunoaște să ia decizii corecte”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Negovan, V., *Psihologia învățării – forme, strategii și stil*, Buc., Ed. Universală, 2007.
2. Diaconu M.; Jinga I.; Ciobanu O., *Pedagogie*, Ed. ASE, 2004.
3. Temple, Ch.; Steele, J.; Meredith K., *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice*, Ghidul IV, CEPD, Ch., 2003.
4. Baci, S., *Materiale prezentate în cadrul seminarului Principii economice fundamentale*, ASEM, 2007.



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Natalia CUBREACOV

Liceul Prometeu Prim, mun. Chișinău

Realizarea și prezentarea orală a proiectului

În ampla și profunda schimbare de paradigmă a studierii limbii și literaturii române, era firesc să se modifice și *evaluarea*: metodele și tehnicile. Dintre acestea, *proiectul* realizat sub îndrumarea profesorului (metoda activă) sau propus și realizat integral de elevi (metoda non-directivă) este cel mai „necanonic”, cel mai „revoluționar” prin faptul că este *ceva* (un rezultat „palpabil”), și nu *despre ceva*. În ideea că cel mai bine înveți *făcînd*, în ultimii ani am apelat la *proiect* pentru evaluarea cunoștințelor și competențelor elevilor (și nu numai): *Alte măști, aceeași piesă* (proiect ca recapitulare a genului dramatic), *Micșorată, subțiată și nepipăită viață* (antologie de poezii de T. Arghezi pe tema „universului mic”) ș.a. Pe lângă faptul că acesta mi-a permis să evaluez competențele de redactare a unui text structurat (proiectul este și un produs *scriptic*), am putut aprecia și stăpînirea strategiilor de comunicare (proiectul este și un produs prezentat *oral*), foarte importantă, așadar, pentru evaluarea unui proiect fiind *prezentarea* acestuia.

În luna septembrie a acestui an școlar am propus unui grup de elevi din clasa a XI-a de la Liceul Prometeu să realizeze un proiect ce presupunea selecția unor texte lirice din opera poeților români – capodopere ale speciilor genului liric – producerea unui scenariu pentru un spectacol liric și punerea lui în scenă. Prezentarea orală a proiectului (*finalizarea*) a fost anticipată de mai multe activități ale profesorului și elevilor.

În prima etapă, am aplicat un chestionar prin care intenționam să stabilesc *cîtă poezie citesc elevii* din clasa a XI-a, *ce fel de poezie citesc* (tradițională, modernă; nume de poeți etc.), *cîtă poezie au memorat*. Elevii au fost solicitați, de asemenea, să precizeze dacă au scris/scriu poezii, să indice *de ce citesc* sau *nu citesc* poezie. Răspunsurile au arătat că 80% din elevi nu citesc poezii (în afară de cele studiate la orele de literatură română), 5% citesc poezie modernă și postmodernă din literatura română și cea universală, iar 15% – poezie tradițională; că aproximativ 60% au memorat cel puțin trei poezii (parțial sau integral). Spre surprinderea mea, 50% au specificat că antologiile de poezii, din literatura română sau cea universală (acestea din urmă în număr mai mare și mai variate ca tematică, stiluri), ar stimula și ar facilita lectura acestui gen de literatură. Aproape 90% din cei chestionați au mărturisit că au scris cel puțin o dată în viața lor o poezie, în momente de tensiune emoțională maximă, în special cauzată de îndrăgostire. Citez cîteva răspunsuri date de elevi: „L-am descoperit pe T. Arghezi la orele de literatură. Am citit toți *Psalmii*. Și eu sînt într-un astfel de „dialog” cu Dumnezeu.”; „Știu pe de rost doar poezii învățate în clasele primare.”; „Pentru mine, poeziile sînt foarte complicate, le înțeleg greu. Nu-mi plac.”; „Mi-au plăcut două poezii studiate în clasa a X-a: *Odă simplissimei flori* de L. Blaga și *Osemințe pierdute* de T. Arghezi. Le-am învățat pe de rost („obligat” de notă).”; „Idei n-am ce poeți contemporani sînt în literatura română sau în cea universală.” ș.a.

În cea de-a doua etapă, am propus unui grup de 5 elevi din această clasă să coordoneze realizarea unui *proiect* care să se finalizeze cu un spectacol liric, aplicînd cele învățate în clasa a X-a la tema *Genul liric*: caracteristicile speciilor genului liric, poezia – structură muzicală, poezia – limbaj poetic (tradițional, modern) ș.a. Prin discuții s-a convenit asupra rolurilor coordonatorilor:

- un „secretar literar” responsabil de *negocierea* cu mai mulți colegi privind selectarea poeziilor (colegi care urmau să fie antrenați în proiect) și formula scenariului după care se va derula spectacolul;
- un „regizor” răspunzător de *jocul actorilor* (recitarea expresivă a poeziilor), de *mișcarea scenică*;
- un „costumer” preocupat de alegerea vestimentației, adecvată eului liric din poeziile recitate;
- un „muzicolog” care să selecteze coloana muzicală, în armonie cu linia melodică a poeziei;
- un „tehnician” care să realizeze un montaj computerizat al coloanei muzicale.

În a treia etapă, „grupul de inițiativă” și-a chestionat colegii în vederea selectării participanților la recital și au constituit o echipă din 15 elevi. Fiecare participant a optat pentru recitarea unei poezii preferate; prin *negociere* au fost stabilite textele poetice – capodopere ale poeziei românești (e important să menționez că valoarea estetică a poeziei a fost determinată după un criteriu subiectiv: „îmi place foarte mult”; „mă regăsesc în această poezie”) și piesele muzicale care vor forma coloana sonoră a recitalului.

Această perioadă de pregătire, pe parcursul căreia profesorul a fost consultant și mediator, s-a constituit și ca o etapă de conversație intensă între elevi. Ca asistent pasiv la unele repetiții, am observat structura discuțiilor, strategiile politicii, trăsăturile limbii în forma orală, termenii de argou și de jargon, barbarismele ș.a.

Din perspectivă *interacțională*, conversația a avut următoarele componente: oferta, satisfacerea, respingerea, contracararea, negocierea (cu implicare emoțională mai mare sau mai mică).

În cea de-a patra etapă, elevii participanți la proiect (15 actori și 5 coordonatori) au prezentat în sala de clasă recitalul (asistenți: părinți, profesori) *Poezia – marea fantomă de reverie, umbră și aromă* (metafora aparține lui T. Arghezi). Spectacolul liric a cuprins următoarele poezii: *Odă simplissimei flori* de L. Blaga; *Psalm (Nu-ți cer un lucru prea cu neputință...)*, *Miez de noapte*, *Vînt de toamnă*, *Ex libris* de T. Arghezi; *Iarna* de G. Bacovia; *Rondelul rozelor de august*, *Rondelul rozelor ce mor* de A. Macedonski; *Odă (în metru antic)*, *Trecut-au anii*, *La steaua* de M. Eminescu, *Lupta vieții* de G. Coșbuc. Recitalul s-a desfășurat pe fundal sonor (fiecare poezie avînd propria ei secvență muzicală), constituit din cîteva piese: *Lux Aeterna* de Clint Mansell, *Menuet* de J. S. Bach, *Lacul lebedelor* de P. I. Ceaikovski, *God Moving Over The Faces of The Waters* de Moby, *Balada* de C. Porumbescu, *Concert pentru pian și orchestră* de F. Liszt, *Fantasie Impromptu* de Chopin, *Adagio* de Albinoni. Interpretarea fiecărei poezii a fost precedată de citarea unei definiții originale:



- „În poezie, nimic nu e mai greu decît începutul, poate doar... sfîrșitul.” (G. Byron);
- „Nu știu ce e poezia, dar o cunosc cînd o aud.” (R. Hausmann),
- „La cei mai mulți oameni, religia ține loc de poezie; la foarte puțini, poezia ține loc de religie.” (L. Blaga);
- „Marea poezie n-are alt scop decît de a ține deschise drumurile care duc de la ceea ce se vede spre ceea ce nu se vede.” (M. Maeterlinck);
- „Lirica nu e efuziune, nu e țipăt și nici plîns, ci dimpotrivă, tocmai ea este o obiectivare, întrucît în ea sinele se contemplă ca la un spectacol, se povestește, se dramatizează.” (B. Croce);
- „Adesea calitatea unei poezii crește, în chip nemijlocit, prin simple reduceri de cantitate.” (L. Blaga) ș.a.

Feedback-ul s-a realizat printr-o conversație în care elevii participanți la *proiect* și-au împărtășit impresiile privind utilitatea acestei activități. Ideile dominante au fost: *proiectul* le-a oferit posibilitatea să „răsfoiască” mai multe volume de versuri, să citească zeci de poezii în căutarea „cele mai frumoase”; *muzica* le-a stimulat trăirea intensă a stărilor și sentimentelor exprimate în poezie; elevii au realizat că poezia este, în primul rînd, muzicalitate și că semnificațiile ei derivă și din muzica ei; o poezie poate echivala ca experiență sufletească cu un roman de dragoste (de ex., *Odă (în metru antic)* de M. Eminescu); s-au apropiat mai mult de colegi, au învățat să converseze cult; au început să asculte mult mai atent textele pieselor de muzică ușoară și au descoperit cît de simple, banale sînt unele; nu e chiar atît de complicat să înțelegi o poezie, trebuie doar să te „vrăjească” și apoi să ai insistența să o recitești ca să pătrunzi și în „nebulosele” ei etc. Elevii care au asistat la spectacol, 9 la număr, și-au exprimat părerea asupra recitalului, apreciind armonizarea muzicii cu textul, interpretarea emoționantă.

În concluzie, cred că un astfel de *proiect* poate fi un cadru optim de motivare a elevului pentru lectura, comprehensiunea și interpretarea textului poetic. În același timp, experiența s-a dovedit utilă și pentru realizarea unor studii de comunicare și autocomunicare.



Veronica REPEȘCIUC

Liceul Teoretic Al.I.Cuza, mun. Chișinău

Comunicarea argumentativă

În ultimii ani, *Curriculumul la limba și literatura română* propune o schimbare a accentului de pe cunoștințe și acumularea de informații pe dezvoltarea competențelor de comunicare. Dacă analizăm obiectivele-cadru și cele de referință, observăm că ele au fost concepute astfel încât, pe lângă dobândirea unor cunoștințe de cultură generală, elevul învață să rezolve probleme concrete din viața reală și să comunice în diverse situații. Într-un cuvânt, el trebuie să exerseze convențiile unei comunicări civilizate dincolo de cadrul școlii, întrucât de abilitatea de a comunica depinde astăzi, în mare măsură, destinul nostru social și profesional.

Ca să putem ocupa un anumit post sîntem invitați la un interviu, ca să obținem un rezultat pozitiv la o solicitare individuală sau colectivă trebuie să știm să negociem.

În stabilirea și menținerea unor relații colegiale sau de prietenie cu cei din jurul nostru un rol important îl are felul în care știm să vorbim cu aceștia și să-i ascultăm. Sîntem solicitați, cu mult mai frecvent decît înainte, să ne exprimăm părerea într-o anumită problemă de interes general în fața microfonului pentru un post de radio, de televiziune sau să răspundem întrebărilor unui ziarist. În acest sens, didactica oralului, ca mijloc de învățare, îi oferă profesorului suficiente instrumente pentru a-l pregăti pe elev să comunice în interacțiunile cotidiene.

Strategiile didactice, prin care se ajunge la îmbunătățirea exprimării orale, sînt multiple și generoase. Ele produc plăcerea comunicării, cimentează încrederea elevilor în sine și în ceilalți, dezvoltă gîndirea independentă, creativitatea, prezența de spirit etc. Așa sînt, de pildă, improvizarea unui dialog, evocarea orală a copilăriei (avînd ca punct de pornire o amintire fericită de la această vîrstă), discuțiile pe marginea unor imagini ilustrative (în care elevul trebuie să stabilească elementele de corespondență între imagine și text), dezbaterile, reportajul, interviul etc.

De o mare importanță într-o comunicare sînt argumentele. Acestea nu mai sînt considerate o conversiune

psihologică a logicului, ci un spațiu privilegiat al reconstrucției limbajului ca acțiune. Subiectul vorbitor, care argumentează, are nevoie de cîteva operații asupra cărora va trebui să se insiste de cîte ori e cazul și prin toate metodele și tehnicile comunicative posibile:

- operații discursive:
 - în *domeniul lexical*: de selecție, de denotație, de restricție;
 - în *domeniul sintactic*: de ordine, de succesiune a relațiilor sintactice, operații de logică sintactică: moduri de enunțare a subiectului – modalizări, determinări, forme temporale și aspectuale;
- operații logice (raționamente, deducții, inducții, analogii, explicații, judecăți de tip confirmativ sau probe, opoziții, demonstrații etc.);
- operații retorice sau strategii de ordine a enunțării probelor, prin gradația lor ascendentă în vederea convingerii.

Așadar, atunci cînd realizăm sarcini de tipul argumentării e necesar să insistăm asupra celui mai potrivit cuvînt (în care să încapă cît mai bine gîndul), a operatorilor argumentativi sau a conectorilor pragmatici (conjuncții coordonatoare și subordonatoare, locuțiuni adverbiale, sintagme care declanșează și confirmă valoarea argumentativă a discursului). Spre exemplu, la alcătuirea argumentului pentru încadrarea operei în curent, gen, specie, elevul va alege din următorii conectori: *deoarece, întrucît, avînd în vedere că, de aceea, pentru că* etc., dar, totodată, va ține cont de faptul că sensul lexical este cel care are putere argumentativă. La studierea romanului *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu, alegînd între părerea critică a lui Pompiliu Constantinescu: "Eroul celor două volume, sublocotenentul Gheorghidiu, este o conștiință lucidă, un spirit atent, întors către sine însuși, analizîndu-se în două mari ipostaze ale vieții: iubirea și războiul." și cea a lui Perpessiciu: "Eroul domnului Camil Petrescu este un psiholog al dragostei, iar luciditatea și preciziunea analizei lui se înrudesce cu ale marilor moralisti ai literaturii franceze și înaintea tuturor cu Stendhal însuși.", pentru enunțarea concluziilor, care derivă din fiecare premisă în parte, utilizăm conectorii specifici: *decî, în concluzie, ca urmare, din acest motiv, aceasta demonstrează că* etc. Desigur, orișice argument e bine să fie susținut de exemple. Punînd în relație aceste afirmații, elevul este antrenat pentru o comunicare argumentativă, demonstrînd, totodată, dacă e sau nu un cititor avizat.

Suficient de ilustrativ pentru problematica de comu-

nicare argumentativă e și următorul exercițiu (axat tot pe romanul sus-numit): “Încadrați “moștenirea” în cel de-al doilea plan al structurii operei și demonstrați în ce măsură “oglinđa” modifică personajul real, subliniind *impresia, iluzia contradictorie, mirajul, iluzionarea, perspectivele, relația dintre personaje.*”

Acestea sînt doar cîteva exemple care cultivă spiritul de convingere al elevului, formează capacitățile de gîndire independentă, creativitatea, încrederea în sine.

În încheiere, țin să menționez că dacă în clasele de gimnaziu se dezvoltă doar unele competențe de argumentare, în cele de liceu competențele se transformă în abilități de comunicare orală, cît și de comunicare scrisă prin: susținerea argumentată a unui punct de vedere, elaborarea unei argumentări scrise pe o anumită temă.

Fiind angajat în activități de tipul comunicării argumentative, elevul trăiește o stare de eliberare, de purifi-

care, întrucît are posibilitatea să-și exprime, într-o formă bine structurată, propriile idei, sentimente, iar datorită noastră, a dascălilor, este să-l ajutăm, să-l orientăm în a construi corect un raționament, un discurs convingător și cuceritor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristei, T.; Cartaleanu, T.; Cosovan, O., *Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățămîntul liceal*, Ministerul Educației și Tineretului al R. Moldova, Ch., Ed. Știința, 2007.
2. Gheorghe, M., *Retorica tradițională și retorici moderne*, Buc., Ed. ALL, 1998.
3. Roventa-Frumușani, D., *Argumentarea. Modele de strategii*, Buc., Ed. ALL, 2000.
4. Sălăvăstru C., *Modele argumentative în discursul educațional*, Buc., Ed. Academiei Române, 1996.



Lidia CĂPĂȚÎNĂ

Colegiul Național de Comerț al ASEM

Avînd o experiență profesorală de peste 20 de ani, împărtășesc convingerea că un proiect didactic bine gîndit și în detalii elaborat asigură reușita unei lecții și calitatea unui dialog formativ cu elevii în procesul de predare-învățare-evaluare, iar atunci cînd este vorba de poezii antologice ale unor nume celebre, responsabilitatea de pregătire și proiectare minuțioasă a orei mi se pare inerentă.

Voi parcurge în mod analitic unele secvențe esențiale din abordarea didactică a unui text de referință din lirica blagiană – activitate formativă de consolidare a cunoștințelor și a capacităților de interpretare a operei din perspectiva mitului realizată în clasa a XII-a. Obiectivele operaționale propuse sînt următoarele: stabilirea raporturilor dintre subconștientul colectiv și personalitatea creatorului; realizarea faptului că mitul îndeplinește funcția de procedeu de exprimare poetică; explorarea complexului semantic al operei literare din perspectivă istorică, filozofică, psihanalitică, semiotică și mitologic-arhetipală și estimarea valențelor estetice ale operei în funcție de profunzimea cu care se tratează mitul.

Interpretarea mitologic-arhetipală a poeziei *Lacrimile de Lucian Blaga.*

Referințe pe marginea unui demers didactic

Abordarea propriu-zisă a temei a inclus cîteva axe de conținut: arhetipul – punct de pornire în scrierea operei; semnificații dobîndite de *mitul lacrimilor* creat de Lucian Blaga și explorarea complexului semantic al textului. Dintre strategiile didactice utilizate distingem exercițiile asociative și creative, algoritmizarea, debaterile, precum și tehnicile *Brainstorming*, *Agenda cu notițe paralele*, *Cubul*, *Piramida*, *Clustering*, *Diagrama Venn* etc.

Pentru crearea climatului psiho-afectiv necesar desfășurării lecției, elevii audiază o melodie la saxofon, iar la *etapa de evocare* se anunță tema lecției, obiectivele operaționale, cuvintele-cheie și motoul: „Lacrima este un diamant al sufletului, zămislit din contopirea lumii cu suferința.” (Andreea Trifu). Ulterior, elevilor li se cere să argumenteze/interpreteze în mod frontal spusele lui Mircea Eliade, Constantin Parfene, Constantin Schiopu și motoul lecției, urmărindu-se dezvoltarea capacităților de a compara, de a emite și a formula idei, de a deduce, de a comenta valorificînd o afirmație critică.

Ne-am propus să cercetăm la oră opera literară din perspectiva mitului, cînd acesta este la un nivel al genezei, adică al plămuirii unui nou mit, cel al *lacrimilor*, specificînd un „mod de gîndire poetică, cu o logică bine

determinată de capacitatea relevatoare a sensibilității, care face vorbirea metaforică să se realizeze într-un mod aproape instinctiv și spontan, urmînd imprezibilul creativității”, numit *gîndire mitică*. Pledez pentru acest text al lui Lucian Blaga din considerentul că îi permite elevului să mediteze mai adînc și mai nuanțat asupra raporturilor dintre religie și cultură, într-o vreme în care cultura tînde să se despiritualizeze, iar religia – să se refugieze pe poziții aculturale.

La *etapa de realizare a sensului* se propune o situație de învățare și opțiuni creative în baza citatului blagian: „Născocesc motive mitice la fiecare pas, fiindcă fără o gîndire mitică nu ia ființă, din păcate ori din fericire, nici o poezie.”, urmată de animația mitului creștin despre face-re-a lumii și de discuții în baza întrebărilor: *Ce moment v-a plăcut cel mai mult?*; *Cum credeți, ce stări a trăit primul om atunci cînd a fost izgonit din Paradis?* (*Lacrimile* este o legendă etiologică imaginată de Blaga pe marginea mitului biblic al izgonirii din Paradis a lui Adam și a Evei – idee centrală pe care o deducem lejer din start).

De asemenea, se amintesc miturile și operele inspirate din aceste mituri: *Toiagul păstoriei* de I. Druță – mitul transumanței reprezentat de balada *Miorița*; *Baltagul* de M. Sadoveanu – mitul transumanței; *Mistrețul cu colți de argint* de Șt. A. Doinaș – nunta este elementul divin al ritualurilor, prezentat și în *Miorița*; *Zburătorul* de I. H. Rădulescu – imaginea zburătorului; *Luceafărul* de M. Eminescu – mitul zburătorului; *Meșterul Manole* de L. Blaga – ritualul magic de însuflețire a construcției pentru a-i conferi trăinicie.

Decodificarea semnificațiilor poeziei *Lacrimile* de L. Blaga constituie un punct-cheie în intenția de a deduce că *mitul lacrimilor* creat de autor este unul neobișnuit, elevii fiind solicitați să argumenteze în ce rezidă acest neobișnuit. Remarcăm cîteva sarcini, a căror realizare ar facilita acest demers:

- Identificați în poezie cuvintele ce amintesc de mitul biblic al păcatului originar și al omului din Paradis.
- Prezențați grafic (de exemplu, printr-o schemă) logica verbelor.
- Încercați să argumentați intenția de a aranja cuvintele în formă de piramidă.
- Găsiți cuvintele ce scot în evidență stările trăite de primul om.
- Judecați critic, invocînd argumente plauzibile, purtarea primului om izgonit din Paradis.

Prin realizarea acestor sarcini îi conducem pe elevi spre concluzia că mitul eternei reîntoarceri (în Paradis) este o idee poetică exprimată prin stările de solitudine ale primului om, imposibilitatea uciderii sentimentului de dragoste în pofida păcatului („Dumnezeu iubește și iartă”) avînd sens filozofic și presupunînd o largă deschidere spre metafizic, demonstrînd impactul între cultură și creație.

Ecranizarea cuvintelor de temelie ale textului literar relevă ascensiunea în ceea ce privește importanța conotațiilor verbale în descifrarea stărilor eului liric, iar axa lexicală a titlului sugerează mitul despre apariția lacrimilor în lume. Crearea metaforelor în *lacrimi* în baza citatelor se comentează, iar explicarea sintagmei *lacrima curge* cu valoare purificatoare în creația literară, îi ghidează pe elevi spre motivarea prezenței arhetipului în text și spre determinarea măsurii plăsmuite de scriitor – demitizarea (detașarea de mitul primordial) și remitizarea (convertirea mitului vechi la noi semnificații originale păstrînd ceva din semnificația originală) a mitului. Axă lexicală a textului după leitmotivul poeziei înglobează o poveste – *mitul lacrimilor*.

Ulterior, se organizează dezbateri pe echipe, în baza următoarelor aserțiuni dihotomice: *Pierderea Paradisului*: 1) *se datorează Evei, căci a ascultat de șarpe și l-a îndemnat și pe Adam să mănînce din fructul interzis*; 2) *se datorează lui Adam – vinovat de săvîrșirea păcatului în Eden, doar Eva este Adam*.

Susținem în mod argumentat în fața elevilor că textul poetic are capacitatea de a impresiona, de a convinge și a emoționa, racordînd gîndirea și sensibilitatea cititorului la ideile și stările afective ale poetului, așa cum se conturează ele prin limbaj. Căutăm suportul expresiv și semnificațiile poetice prin prisma semioticii, a descifrării cuvintelor – semne din textul artistic. Este important ca elevii să urmărească cum se leagă între ele informațiile codificate prin semne din sisteme diferite, cum se suprapun și care este rolul lor în operă. Apoi, li se cere să identifice și să descifreze semne disparate, plasîndu-le în contextul sistemului semiotic în întregime – operație ce le permite a deduce că între semnele din diferite sisteme trebuie să existe o coerență, că semnele dintr-un sistem se combină și se amplifică prin semnele altui sistem. Activitatea va fi orientată pe cîteva direcții, lucrîndu-se în perechi, urmînd procedura ca o agendă în trei părți, ultima fiind rezervată comentariilor pe care le vor face elevii pe marginea implicării semnelor din sistemele semiotice atestate. Se va insista asupra *modelelor arhetipale* preluate de L. Blaga din mit: *personaje*: Adam/Eva/milostivul Dumnezeu; cuibul Veșniciei/Paradisul; *motive*: lumina/zarea; norii/floarea; culoarea/albastrul prea senin al primaverii; pămîntul/pulberea; ochii/văzul, lacrima. Aplicată pe textul artistic, analiza funcționării sistemelor semiotice se desfășoară după un algoritm sugestiv, reprezentat grafic.

La *etapa de reflecție* elevii fac o sinteză în baza algoritmului propus și citesc informația de la rubrica *Știați că...*: „Cine își dorește să plîngă? Fenomenul este catalogat drept o stare neplăcută, dar plînsul face bine organismului. Lacrimile elimină toxinele legate de stres. Mai mult decît atît, medicii afirmă că prin plîns

se poate evita apariția cancerului, a crizei de astm sau a unor exeme. Este adevărat că după un acces de plîns, ne simțim mai calmi, musculatura feței se destinde, iar situația care a generat lacrimile este mai ușor de suportat. În anumite circumstanțe, lacrimile îi atenționează pe cei din jur că avem nevoie de ajutor. Alteori, plînsul curăță ochii de impurități. Lacrimile, dispuse pe întreaga suprafață a ochiului, prin mișcarea pleoapelor sînt îndreptate spre unghiul intern al ochilor, apoi se scurg pe față. În toate situațiile medicii ne dau un sfat: „Fie că sînt lacrimi de bucurie, fie că sînt lacrimi de tristețe, lăsați-le să curgă!”

Înceiem activitatea de la această etapă cu poezia *Lacrimile* de Traian Dorz și concluzia propusă spre reflecție de autor: „Alege bine drumul pe care vrei să mergi// c-apoi mereu mai grabnic pe el ai să alergi// și nici nu știi în urmă pe calea ce-ai deschis// cîți au să te urmeze spre Iad sau Paradis...”

La extindere, ca temă de casă, elevilor li se propune să realizeze, în baza motoului lecției, un eseu nestructurat de 20-25 de rînduri, recurgînd la operațiile din tehnica *Cubul*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crăciun, Gh., *Istoria didactică a literaturii române*, Ed. Magister, 1997.
2. Iordăchescu, I., *Predarea textului literar în bază de repere*, Ch., Ed. ARC, 2009.
3. Lăzărescu, G., *Dicționar mitologic*, Buc., Ed. Niculescu, 2008.
4. Parfene, C., *Teorie și analiză literară*, Buc., Ed. Științifică, 1993.
5. Schiopu, C., *Metodica predării literaturii române*, Ch., 2009.

Recenzent:
conf. univ. dr. Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Tehnici interactive de dezvoltare a competențelor de comunicare în limba română ale elevilor alolingvi



Angela APREUTESEI

Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău

Studierea limbii și literaturii române de către elevii alolingvi urmărește cunoașterea și folosirea corectă a acesteia atît prin formarea unor competențe de comunicare orală și scrisă, cît și prin exersarea și consolidarea, cu ajutorul unor tehnici de muncă intelectuală, a unor deprinderi care îi ajută pe elevi să învețe. Nu există tehnici sau metode care să formeze în mod exclusiv o competență sau alta; nu există un mod universal de aplicare – o tehnică nu poate fi la fel de eficientă pentru toți elevii. Dar avantajul tuturor tehnicilor interactive este caracterul lor flexibil: acestea pot fi adaptate la orice temă, context de învățare, grup de elevi. Activitățile șablonarde, uniforme adorm și sting creativitatea elevilor, pe cînd tehnicile, alese cu atenție conform scopului urmărit, stimulează inițiativa și dezvoltă imaginația. Or, diversitatea înlătură monotonia și plictiseala, evită scăderea randamentului în activitatea de pregătire teoretică și practică a elevilor și face mai interesantă munca în clasă. O utilizare adecvată a tehnicilor presupune deci alegere, originalitate, realizarea unor combinații inedite etc.

Experiența de predare ne-a permis să relevăm cîteva dificultăți pe care le întîmpină elevii în studierea acestei discipline: evidențierea esențialului în mesajele audiate/lecturate; redarea succintă a informației; formularea ideii principale; continuarea sau modificarea liniei de subiect; capacitatea de a reacționa prompt la o informație; prezentarea coerentă a informațiilor; reliefarea specificului creației literare a unui scriitor ș.a.

Pe parcursul activității didactice la Liceul Teoretic Gaudeamus din mun. Chișinău am realizat o cercetare vizînd selectarea și aplicarea unor tehnici activ-participative în cadrul orelor de limba și literatura română în clasele X-XII, pentru a depista valoarea și utilitatea lor în dezvoltarea competențelor de comunicare. Rezultatele observărilor ne permit să afirmăm că diversificarea tehnicilor, selectarea riguroasă în funcție de competențele urmărite, axarea pe interesele de comunicare ale elevilor, combinarea în mod rațional și variat a formelor de activitate instructivă (a celor individuale și de grup cu cele frontale) constituie un jalon important în dezvoltarea competențelor de comunicare în limba română ca limbă nematernă. Datorită tehnicilor interactive elevii comunică. Or, comunicarea înseamnă schimb de informații între persoane; transmiterea de impresii, comenzi,

îndemnuri; împărtășirea de stări afective, decizii și judecăți de valoare etc. Comunicarea înseamnă a spune celor din jur cine ești, ce îți dorești, de ce îți dorești un lucru și cum îți vei atinge scopurile. În acest sens, a comunica înseamnă și a tăcea, a aștepta reacția sau răspunsul celui cărui i-ai adresat un mesaj. O limbă se învață prin comunicare: dacă aceasta “intrigă”, atunci elevii își dau tot interesul pentru studiul limbii. De aici și importanța diversificării tehnicilor și a activităților de învățare, dar și a elementului distractiv la lecție.

Pentru a combate o eventuală “opoziție” a elevului care începe studiul limbii române, profesorul trebuie să creeze un climat de încredere – lucru realizabil prin “imersiunea”, din start, a acestuia în limba a doua (română) și prin stabilirea unei ierarhii psihologice a dificultăților după o metodă care va stimula în mod constant motivația. Dacă elevul ascultă limba și este pus în situația de a produce acte de vorbire, de la simplu la complex, el va învăța repede și din plăcere, căci motivație există. Dacă însă chiar în debut i se propune un text total necunoscut, “gestul” îl va plasa în fața unor dificultăți insurmontabile, fapt ce poate duce la inhibiții sau reacții de protecție. Iată de ce învățarea prin intermediul tehnicilor interactive trebuie să fie prioritară, o atenție specială urmînd a fi acordată dezvoltării exprimării orale.

Improvizații ghidate

Descriere:

Se vor pregăti fișe pe care se va scrie cîte un cuvînt aferent temei predate. Cuvintele vor fi grupate în serii, conform aspectelor abordate și numărului de elevi per grup (4-6). O serie va conține cîteva substantive, adjective, verbe, adverbe etc. (în funcție de numărul de elevi). De exemplu, la tema *Atitudinea față de oamenii în etate* (cl. XI) pot fi propuse seriile:

a) *bărbat, femeie, vîrstă, înțelepciune, experiență, posibilitate;*

b) *bătrîn(ă), cărunt(ă), distins(ă), respectabil(ă), obosit(ă), mulțumit(ă);*

c) *a merge, a vorbi, a se odihni, a vedea, a povesti, a solicita;*

d) *încet, puțin, mult, rar, des, ușor;*

sau seriile:

a) *viață, durere, putere, bucurie, tristețe, respect;*

b) *scurt(ă), profund(ă), elegant(ă), interesant(ă), simplu(ă), dificil(ă);*

c) *a cere, a ține, a avea nevoie, a ruga, a oferi, a propune;*

d) *departe, aproape, repede, greu, devreme, tîrziu.*

Elevilor, împărțiți în grupuri a cîte 4-6, li se distribuie cîte o fișă, astfel ca un grup să dețină cuvintele unei serii. Fiecare membru va alcătui o frază cu cuvîntul primit. Frazele vor fi examinate în grup, după care vor fi aranjate într-un text coerent (dacă va fi nevoie, se vor opera redactări).

Puncte forte:

- Tehnica poate fi utilizată la orice subiect în cadrul actualizării/predării vocabularului, dar și la exersarea unor aspecte de gramatică.

Sugestii practice:

- Cuvintele pot fi numerotate în ordine. Respectiv, ordinea frazelor trebuie să urmeze ordinea cuvintelor, ceea ce îi va determina pe elevi să formeze fraze mai lungi și mai complexe.
- Verbele, substantivele, adjectivele pot fi propuse la formă inițială, cu mențiunea de a fi utilizate la orice formă sau cu indicația de a fi folosite la o anumită formă.

Pagini de album

Descriere:

Elevii vor lucra în perechi. Se vor pregăti două seturi identice de fotografii cu femei, copii, bărbați, care pot să difere ca tip (portret, profil, așezat sau în picioare). Pentru elevul A, acestea sînt oferite pe foaie A4 sau A5, fiind numerotate, iar pentru elevul B – decupate și amestecate. Se vor alege fotografii ale unor persoane cu particularități ușor de distins (lungimea sau tipul părului, forma feței sau a ochilor, vîrste diferite etc.). Este indicat a se folosi personaje întrucîtva asemănătoare, cu scopul de a încuraja elevii să pună mai multe întrebări.

Puncte forte:

- În clasele gimnaziale și liceale, tehnica poate fi adaptată la orice subiect din cadrul ariei tematice *Oameni și caractere* sau la subiecte legate de profesii, interese, activități preferate, vacanțe etc., iar în clasele mici – la subiectele: *animale, legume, fructe, profesii* etc.
- În afară de actualizarea vocabularului, tehnica poate fi aplicată și la repetarea gradelor de comparație ale adjectivelor, a numeralelor ordinale etc.

Sugestii practice:

- Elevul B nu trebuie să vadă foaia cu imagini a elevului A.
- Elevilor trebuie să li se explice clar regulile jocului.

Pentru elevul A:

a) Pe această pagină de album sînt mai multe fotografii numerotate. Nu le arătați partenerului.

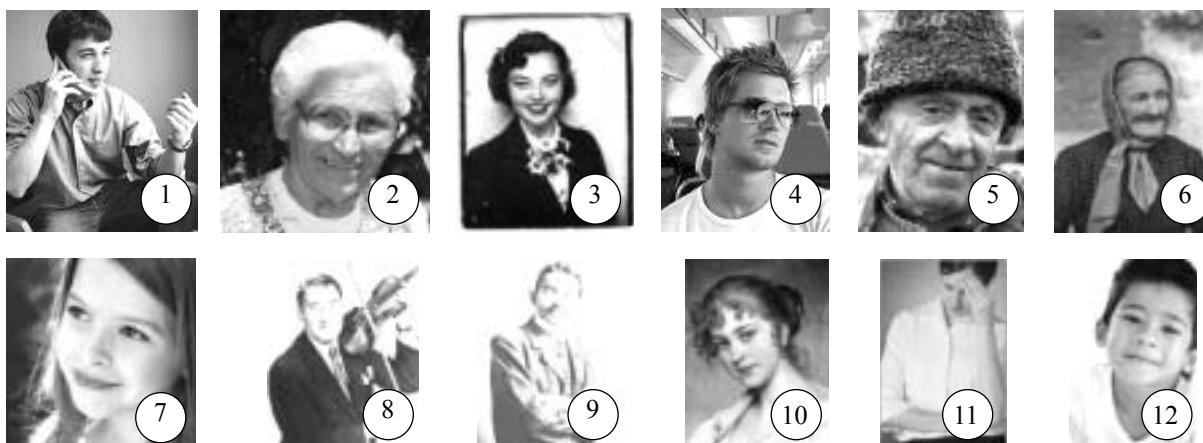
b) Descrieți fiecare persoană pentru ca partenerul să poată aranja fotografiile în aceeași ordine. Spuneți-i că poate pune întrebări. c) Îi veți arăta partenerului ordinea inițială numai după aranjarea fotografiilor. Comparați rezultatul și, dacă este necesar, stabiliți împreună ordinea corectă.

Pentru elevul B:

a) Aveți sarcina să refaceți o pagină de album. Colegul cunoaște amplasarea inițială a fotografiilor. b) Puneți-i întrebări pentru a repera locul fiecărei imagini. c) Comparați rezultatul cu fișa colegului și, dacă e necesar, stabiliți împreună ordinea corectă.

- Tehnica respectivă oferă o deschidere spre alte activități. Elevii pot alcătui: o descriere comparată a două dintre persoanele din imagini sau un dialog (prezentându-l în fața clasei, dar fără a indica numărul imaginilor, colegii urmînd să determine cui aparțin replicile); portrete morale; o succintă biografie a unuia dintre personaje, ipoteze despre posibilele planuri de viitor ale acestuia etc.

Model de fișă A



Vise imposibile

Descriere:

Se vor pregăti imagini (cu peisaje exotice, mașini de sport, bijuterii, chipuri de bărbați și femei de succes, tablouri ale unor pictori renumiți etc.) care reprezintă, eventual, modul în care o persoană visătoare poate să-și închipuie viața sa în viitor. Exemple de imagini: *o femeie în fața unui castel; un bărbat în mașina sa de sport; o cîntăreață pe scenă; un tablou de Gauguin; broșuri turistice despre locuri exotice; un actor în rolul lui James Bond* etc. Prin tragere la sorți, fiecare elev își alege o imagine și descifrează „visul”. Plecînd de la o serie de expresii propuse ca reper, pe fișe individuale sau pe un poster, colegii încearcă să joace rolul de „consilieri” și să-l aducă pe „visător” cu picioarele pe pămînt, explicîndu-i de ce visul său este irealizabil. Exemple de expresii: *Sincer, mă îndoiesc că...; Se pare că...; În realitate...; La drept vorbind...; Dimpotrivă...; Crezi într-adevăr că...; Nu crezi că...; Nu te gîndești că ai putea...; Cum crezi, nu s-ar putea întîmpla să... etc.* Sarcina „visătorului” este de a se apăra, folosind următoarele expresii: *Chiar dacă...; Deși la prima vedere se pare că..., cred că...; Mie însă mi se pare că...; Cu toate acestea, cred că...; Aș îndrăzni să afirm că... etc.*

Puncte forte:

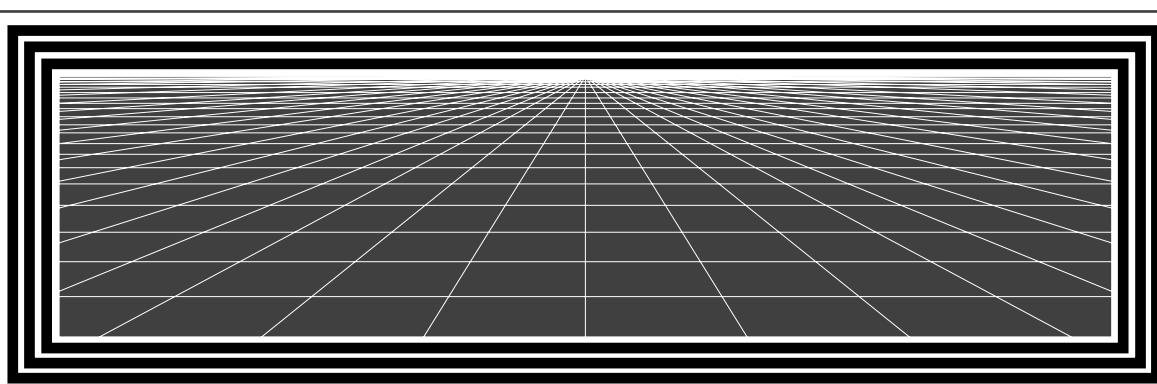
- Tehnica se poate adapta la multe teme de conversație (profesii, personalități din trecut sau din prezent etc.), precum și la diferite teme de gramatică.
- Un plus de valoare îl comportă producerea spontană a discursului, replicile colegilor conținînd în sine repere pe care le poate utiliza/trebuie să le combată vorbitorul principal.

Sugestii practice:

- Tehnica cere o cunoaștere bună a grupului de elevi, pentru a evita situațiile de problemă.
- Pot fi desfășurate activități de extindere: elaborarea în grup a unui plan de acțiune pentru realizarea unui vis real; elaborarea unei liste de condiții necesare realizării visului; elaborarea unui ghid practic pentru dezvoltarea carierei, dacă visul real ține de alegerea profesiei etc.
- Dacă doriți să discutați despre dorințele și visele reale ale elevilor, asigurați-vă că nu se vor strecura interpretări abuzive și replici de intimidare. În caz contrar, este mai bine să se rămînă în sfera imaginației creative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anucuța, L.; Anucuța, P., *Jocurile de creativitate*, Excelsior, Timișoara, 1997.
2. Caproș, I.; Nicolaescu-Onofrei, L., *73 de activități practice pentru îmbunătățirea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi*, Centrul Educațional Pro Didactica, Ch., 2004.
3. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraș-Postică, V.; Lîsenco, S.; Scifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*, Centrul Educațional Pro Didactica, Ch., 2008.
4. Day, J., *Vizualizarea creativă împreună cu copiii*, Ghid practic, Buc., TEORA, 1998.
5. Petean, A.; Petean, M., *Ocolul lumii în 50 de jocuri de creativitate*, Cluj-Napoca, 1996.
6. Sick-Piskozub, T., *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*, Iași, Polirom, 1997.



DOCENDO DISCIMUS



Mirela **MIHĂESCU**

Inspectoratul Școlar Județean Dâmbovița, România

Influența relațiilor interpersonale asupra reușitei școlare a elevilor din clasele I-IV

Cercetările în domeniul educației timpurii au pus în evidență corelațiile puternice care există între frecvențarea grădiniței și comportamentele elevilor. În acest sens, se remarcă:

- efectele pozitive asupra viitoarei integrări sociale și reducerea comportamentelor deviante, precum și a eșecului școlar;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identități și a autonomiei, dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- dezvoltarea abilităților sociale prin interacțiunile generate de mediul de învățare;
- dezvoltarea socio-emoțională;
- motivația și atitudinea pozitivă față de învățare.

Educația timpurie contribuie la egalizarea șanselor tuturor copiilor (aflați în situații de risc, care provin din medii dezavantajate din punct de vedere socio-cultural, care prezintă dizabilități sau aparțin grupurilor etnice minoritare), la progresul acestora și, ulterior, la inserția lor socială.

Grădinița, primul factor instituționalizat de socializare a copilului, îl pregătește către pasul următor, asigurând trecerea de la activitatea predominant ludică la cea de învățare. Daniel Goleman apreciază că există câteva elemente-cheie care stau la baza succesului pe care copilul îl va avea la școală: încrederea, curiozitatea, intenția de a înfăptui ceea ce își propune, controlul de

sine, raportarea (dorința de a se alătura unui grup, de a participa la activitatea acestuia, încercând să se facă înțeles de ceilalți membri), comunicarea, cooperarea (capacitatea de a lucra împreună cu cineva în scopul realizării unui obiectiv comun). Copiii care beneficiază de educație timpurie manifestă atitudini pozitive și motivație pentru activitatea de învățare, obțin rezultate mai bune, sînt atrași de școală.

Premisele adaptării școlare depind de nivelul dezvoltării atins de copil în perioada preșcolarității.

Analiza mediului școlar arată că, în cele mai multe situații, principalele dificultăți cu care se confruntă copiii la intrarea în școală sînt:

- *afective*, datorate unui mediu școlar lipsit de relațiile apropiate caracteristice activității din grădiniță;
- *cognitive*, datorate nivelurilor diferite ale dezvoltării copiilor;
- *în comunicare*, datorate mediului socio-cultural din care provine elevul; cu această problemă se confruntă, în special, copiii care nu au frecventat grădinița și exponenții grupurilor minoritare care comunică în familie în altă limbă decît limba de studiu în școală;
- *de relaționare* cu adulții și cu grupul de copii.

Acestea sînt dificultăți, dar și provocări care îi impulsionează pe învățători să găsească soluții ce ar asigura reușita elevilor. Succesul sau insuccesul școlar „este important nu numai din punct de vedere social, ci, mai ales la această vîrstă, este cel ce modelează viitoarea personalitate”. Interacțiunea cu școala „pune bazele atitudinilor copilului și credințelor sale cu privire la

propriul succes sau insucces ca o componentă a imaginii de sine” [4, p. 151].

Clasa este unul dintre grupurile semnificative pentru orice elev, cu mare influență asupra acestuia. Caracteristica ei esențială este interacțiunea directă, comunicarea față în față a membrilor, existența unui sistem de norme care constituie criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. Comportamentele dezirabile din punct de vedere social sînt promovate, în timp ce cele indezirabile sînt respinse sau sancționate de membrii grupului; normele au un caracter reglator, determină unitatea și coeziunea grupului.

Pornind de la rolul pe care îl are clasa asupra fiecărui membru al acesteia, la debutul școlarității, misiunea învățătorului este destul de dificilă, acțiunea sa orientîndu-se asupra unor aspecte precum: organizarea unor activități de învățare care oferă copiilor ocazii de cunoaștere reciprocă; abordarea unui stil didactic predominant democratic; încurajarea copiilor pentru participare la activități, stimularea inițiativei acestora; organizarea unor activități de învățare prin cooperare; promovarea atît a reușitelor individuale, cît și a celor de grup.

În cadrul grupului, elevul însușește norme, valori și modele de comportament, învață să coopereze și să își asume anumite responsabilități, învață să ia decizii. Toate aceste aspecte trebuie cunoscute și utilizate de învățător în procesul de instruire pentru a putea realiza obiectivele educaționale propuse.

Una dintre întrebările pe care și le pun deseori practicienii este: *Cînd sînt elevii mai productivi: atunci cînd lucrează singuri sau atunci cînd lucrează în grup?* Rezultatele confirmate de practică la nivelul învățămîntului primar pun în evidență faptul că anumite tipuri de probleme sînt mai bine rezolvate în grup decît individual. Copiii lucrează mai bine împreună, atunci cînd colaborează, cînd se sprijină reciproc. Crește gradul de atenție, motivația pentru participare la procesul de învățare, întrucît copilul se simte observat și evaluat de cei din jurul său, momente ce se reflectă asupra performanțelor obținute.

Învățarea în școală se produce în contexte individuale, dar, mai ales, în cadrul interacțiunii cu ceilalți. Contrar principiului culturii clasice, care consideră că omul învață, reflectează, cercetează, lucrează mai bine singur, cultura modernă este atașată „spiritului de echipă și muncii în echipă, devenite condiții de progres în societatea contemporană” [1, p. 251]. Se estimează că viața va solicita tot mai mult munca de echipă, ceea ce ridică în fața școlii o problemă de mare importanță: *Cum vor proceda dascălii întru a-i sprijini pe elevi să își dezvolte forme de gîndire și de acțiune comunitare, să își dezvolte aptitudini și atitudini cooperative pentru a fi în stare să răspundă adecvat așteptărilor sociale?*

Învățarea prin cooperare este o competență socială indispensabilă în lumea actuală. Bazele ei se pun încă din perioada preșcolarității, cînd copiii învață unii de



la alții, se ajută unii pe alții, și este continuată odată cu intrarea acestora în clasa I.

Angajarea elevilor în rezolvarea sarcinilor în grupuri care cooperează se soldează cu efecte favorabile pentru toți membrii acestora. Cooperarea este un cîștig în planul „interacțiunii dintre elevi, al comunicării, al atitudinilor reciproce și al coeziunii grupului” [3, p. 134]. Prin aceste interacțiuni se îmbunătățesc atît performanțele proprii, cît și cele ale colegilor. Relațiile de cooperare dintre elevi dezvoltă relații de prietenie, de încredere, de grijă față de nevoile celorlalți, dînd naștere unui climat colegial, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate lucra potrivit capacităților proprii pentru reușita întregului grup.

În scopul eficientizării activităților de grup, învățătorul trebuie să ia în considerare stilul interpersonal al membrilor grupului. În acest sens, importantă este monitorizarea, care i-ar permite să regleze tendințele unor copii de a fi mai degrabă competitori decît cooperanți. În astfel de situații, relațiile interpersonale nu pot fi agreabile, pot apărea conflicte, acestea avînd efecte negative asupra muncii întregului grup. Pentru ca rezultatele învățării de tip cooperativ să fie pozitive, este necesar a fi respectate o serie de condiții: luarea în considerare a perioadei necesare dezvoltării spiritului de grup; împărțirea responsabilităților între membrii grupului; adecvarea mărimii grupului la tipul de sarcină; adecvarea sarcinii de lucru la specificul învățării prin cooperare; asigurarea concordanței dintre sarcina de lucru și vîrsta copiilor; prezența în grup a unor membri care să își poată asuma rolul de conducător.

Învățarea prin cooperare se învață. Ea are loc atunci cînd „elevii lucrează împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri mici, pentru realizarea unui obiectiv comun: rezolvarea unei probleme, explorarea unei teme, producerea/crearea unei idei și soluții noi” [2, p. 37]. Există cîteva elemente-cheie care definesc specificul învățării prin cooperare: interdependența pozitivă, interacțiunea

directă, răspunderea individuală, deprinderi interpersonale și de grup mic, procesare în grup.

Interdependența pozitivă poate fi structurată stabilind scopuri comune (“învăț și ai grijă să învețe toți cei din grup”), acordând recompense comune (dacă toți membrii grupului realizează un anumit lucru, fiecare va primi o bonificație). Astfel, elevii realizează că au nevoie unii de alții pentru a duce la bun sfârșit sarcina grupului.

Interacțiunea directă față în față. Elevii se ajută unii pe alții, încurajându-se și împărțându-și ideile. Ei explică ceea ce știu celorlalți, discută, învață unii pe alții.

Răspunderea individuală a fiecărui membru al grupului, unul față de altul și față de toți ceilalți. Elevii colaborează în învățarea unor conținuturi, acordându-și sprijin reciproc și asumându-și răspunderea pentru ceea ce fac.

Abilitatea elevilor pentru relaționarea interpersonală și lucrul eficient în grup. Grupurile nu pot exista și funcționa eficient dacă elevii nu au și nu folosesc deprinderi sociale absolut necesare a fi formate – conducerea, luarea deciziilor, clădirea încrederii, comunicarea, managementul conflictelor etc.

Procesarea în grup. Pentru a discuta cât de bine și-au atins scopurile și pentru a menține relații eficiente de muncă, membrii grupurilor au nevoie de analize ale acțiunilor întreprinse. De aceea, cadrul didactic monitorizează în permanență învățarea grupurilor și le oferă un feedback constructiv.

Valențele învățării prin cooperare presupun respectarea câtorva caracteristici esențiale ale acestora:

- Fiecare elev este o individualitate; potențialul lui este valorificat în contexte interactive reale.
- Deviza învățării prin cooperare este: *Învățați împreună, aplicați singuri!*
- Fiecare membru al grupului este ajutat să reușească și este responsabil pentru munca ce îi revine.

La nivelul învățământului primar, practica a demonstrat că rezultatele învățării prin cooperare se reflectă în: sporirea randamentului procesului de învățare, îmbunătățirea memorării, creșterea capacității de a stabili relații pozitive cu ceilalți, creșterea stimei de sine.

Elevii din clasele I-IV preferă sarcinile de lucru în grup, așteaptă cu nerăbdare să prezinte produsul activității lor, să primească feedback de la colegi și să ofere, la rândul lor, feedback celorlalte grupuri. Ei consideră că învățarea se realizează mult mai ușor și mai plăcut decât atunci când studiază individual; deseori, grupul găsește soluții pe care nici cel mai bun membru nu ar fi putut să le găsească de unul singur. Acesta este un efect al interdependenței efortului.

Atitudinea cooperativă, deprinderile de muncă în grup nu pot fi decât rezultatul unei exersări practice îndelungate, prin integrarea în activitate a modului de lucru grupal, prin utilizarea unor metode și procedee specifice colaborării.

Rezultate pozitive se obțin și atunci când grupurile sînt eterogene. Sarcinile de lucru pot fi aceleași pentru toate grupurile sau pot fi diferite, urmînd ca la final activitatea să fie apreciată prin raportarea produselor de către cei care le-au realizat, prin observarea lor de către celelalte grupuri (făcînd „un tur de galerie”), prin autoevaluare, prin evaluarea făcută de învățător și discuții cu întreaga clasă.

O modalitatea preferată de copii spre sfîrșitul ciclului primar este aceea de a lucra în grupuri perioade mai lungi de timp (1-4 săptămîni), pentru derularea unor microproiecte.

O serie de cercetători – B.S.Watson, M.E.Show, A.Guerence, R.L.Thorndike, J.H.Davis, D.W. Taylor, Al. Roșca ș.a., făcînd comparații între rezultatele individuale și cele ale elevilor obișnuiți să lucreze în echipă, scot în relief „un spor de productivitate mai pronunțat” la aceștia din urmă, mai ales în ceea ce privește rezolvarea problemelor, găsirea de soluții interesante, operații care cer inventivitate și creativitate [1, p. 251]. J. Piaget a dovedit influența pozitivă pe care o are munca în echipă asupra dezvoltării intelectuale și morale a elevului. Studiile sale au scos în evidență influența cooperării asupra dezvoltării și socializării inteligenței, asupra formării unor trăsături morale pozitive: prietenie, solidaritate, perseverență, responsabilitate, toate acestea fiind esențiale pentru vîrsta copiilor din ciclul primar.

Prin *Curriculumul Național* pentru învățămîntul primar din România sînt stabilite obiective de referință care vizează cooperarea copiilor în realizarea unor produse complexe și în diferite situații de comunicare, demonstrarea unui comportament adecvat în relațiile cu membrii grupului în cadrul activităților de rezolvare a problemelor, asumarea responsabilităților în cadrul acestuia, manifestarea disponibilității de a învăța de la alții și de a-i ajuta în realizarea sarcinilor, colaborarea cu cei din jur pentru protejarea mediului înconjurător, manifestarea inițiativei interpersonale.

Învățarea prin cooperare este utilizată în mod frecvent de învățători datorită cerințelor stabilite prin programele școlare și ca urmare a influențelor ei pozitive asupra succesului școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, Ed. Aramis, 2002.
2. Dumitru, I., *Dezvoltarea gîndirii critice și învățarea eficientă*, Ed. de Vest, 2000.
3. Sălăvăstru, D., *Psihologia educației*, Ed. Polirom, 2004.
4. Sion, G., *Psihologia vîrstelor*, Ed. Fundației România de Mîine, 2003.

Recenzent:
prof. univ. dr. Sorin CRISTEA

Aliona **BERZAN**

Liceul Teoretic Doroțcaia, r. Dubăsari

Relația învățător-elev: determinantă a dezvoltării creativității școlarului mic

În procesul instructiv-educativ, *relației profesor-elevi* i se subsumează o multitudine de relații. Profesorul își menține rolul de conducător prin asigurarea condițiilor optime desfășurării actului învățării și prin focalizarea influențelor educative asupra elevului. Demersurile educaționale sînt determinate de calitatea acestei relații, influența ei asupra succesului elevului fiind confirmată de numeroși cercetători ai fenomenului. Rezultatele studiilor întreprinse relevă că profesorul este acceptat ca model și responsabil de climatul din sala de clasă, ca promotor al dezvoltării elevilor, inclusiv a creativității [2, p.116].

Termenul de *creativitate* provine de la latinescul „creare” și înseamnă „a zămisli”, „a făuri”. Introdus pentru prima dată în psihologie în 1938, respectivul concept a atras atenția specialiștilor. Bunăoară, Al. Roșca definește creativitatea drept „un ansamblu de factori subiectivi și obiectivi care duc la realizarea de către indivizi sau grupuri a unui produs original și de valoare” [1], iar interpretarea inserată în *Dicționarul de psihologie* al lui Norbert Sillamy este următoarea: „dispoziție de a crea, existentă în stare potențială la orice individ și la toate vîrstele” [4, p.84]. Definițiile date, dar și altele, ne permit să conchidem că acest fenomen – creativitatea – depinde atît de factori subiectivi și obiectivi, cît și de starea potențială a subiectului. În acest sens, Thomas Edison susținea că geniul este 99% transpirație și 1% inspirație.

Eficiența acțiunii pedagogului este dependentă de creativitatea sa, de receptivitate, de progresele înregistrate în evoluția sa în plan profesional. Totodată, relația profesor-elev poate fi influențată de anumiți factori de blocaj. *Conformismul*, cel mai des întîlnit, presupune o uniformizare a gîndurilor și acțiunilor indivizilor [1]. Cei cu idei sau conduite neobișnuite sînt priviți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane. Un alt blocaj se datorează *rigidității algoritmilor anteriori*. Sîntem deprinși să aplicăm într-o situație un anume algoritm și, chiar dacă nu pare a fi potrivit, în loc să încercăm

altceva, stăruim în a-l aplica. Astfel, atunci cînd elevul vine cu un alt algoritm de gîndire, pedagogul este pus în fața dilemei: îl acceptă sau, din contra, întărește schema propriului algoritm. De asemenea, se observă cazuri de *fixitate funcțională*: folosim obiectele și uneltele doar conform funcției sau destinației lor obișnuite, în nici un caz altfel. Din aceeași categorie de blocaje face parte și *critica prematură*. Al. Osborn susținea că atunci cînd reflectăm asupra căilor de soluționare a unei probleme complexe, ne vin în minte tot soiul de idei. În cazul cînd criticăm această sugestie din start, emitentul ei se poate bloca. De aceea, Al. Osborn a propus un procedeu eficient numit *brainstorming* – „asaltul de idei” sau „evaluarea amînată”.

Ca rezultat al blocajelor descrise mai sus apar blocajele emotive: *teama de a nu greși* (poate împiedica individul să exprime și să dezvolte un punct de vedere original), *tendința de a accepta cea dintîi idee* (o reacție impulsivă, fiindcă rareori soluția apare „din prima”), *descurajarea rapidă* (munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată) și *tendința exagerată de a-i întrece pe alții* (implică evitarea ideilor deosebite și dăunează procesului de creație) [1].

Nivelul de creativitate al unui copil nu este o constantă absolută, el poate crește prin stimulare corespunzătoare sau poate scădea prin explorare neadecvată. Creativitatea poate și trebuie dezvoltată atît în activitățile școlare, cît și în cele extrașcolare. Învățarea creativă presupune existența unui potențial creativ al subiectului, manifestat în: receptivitate față de nou, curiozitate științifică, nonconformism, originalitate, capacitate de elaborare, fluența gîndirii, gîndire divergentă, imaginație, inventivitate. Etapele învățării creative sînt: punerea problemei, imaginarea ipotezelor de rezolvare, analiza problemei, identificarea soluției de rezolvare, verificarea ipotezei. În cazul acestui tip de învățare, se recomandă a recurge la problematizare, dialog euristic, descoperire, modelare etc.

Deși fiecare dintre noi demonstrează anumite înclinații, este înzestrat cu anumite facultăți, creativitatea poate fi învățată și dezvoltată, ceea ce poate fi realizat doar dacă demersurile la clasă nu sînt dominante de elemente ce accentuează conformismul și reproducerea servilă a informațiilor transmise de pedagog.

Este adevărat că stimularea creativității, a originalității și a gîndirii critice presupune o serie de riscuri pe care pedagogul trebuie să și le asume conștient. Un

cadru didactic cu o imagine de sine slabă se va simți amenințat de manifestările nonconformiste implicite comportamentului creativ și va avea puține șanse de a-i „descătușa” pe copii, de a le induce o atitudine relaxată, esențială în creativitate. Pe de altă parte, o abordare rigidă, dominatoare, care exclude dialogul, comunicarea constructivă și interacțiunea le va induce școlarilor un sentiment de autoapărare și va conduce la inhibarea capacităților lor creatoare. Însă nici eliminarea tuturor normelor nu este benefică pentru stimularea și cultivarea creativității, deoarece copiii devin nesiguri, ezitanți, fiindu-le frică să nu încalce vreo regulă. Trasarea unor limite și explicarea rațiunii acestora va determina o stare stabilă emoțională, mai mult decât atitudinea exagerat de permisivă a educatorului.

Pentru mulți copii, școala reprezintă o „primă șansă”, un adevărat prilej de a trăi un alt sentiment al sinelui și de a-și forma o altă viziune asupra lumii decât cele cunoscute acasă. Un profesor care reușește să-i inoculeze celui educat încredere în potențialul și calitățile sale, poate fi, în situații critice, a pământului de nădejde împotriva influențelor nefaste ale familiilor în care copilului i se transmit alte „valori”.

Astăzi, majoritatea cadrelor didactice conștientizează faptul că una dintre modalitățile optime de intervenție este cultivarea respectului de sine la copil. Elevii, ai căror dascăli proiectează o imagine pozitivă asupra potențialului lor, sînt siguri de ei, se descurcă mai bine la învățătură, sînt mai disciplinați, demonstrează mai multă inițiativă, participă mai activ la viața școlii decât copiii „ocoliți” sau privați de aceste avantaje.

Receptivitatea și curiozitatea copilului, bogăția imaginației, tendința către nou, pasiunea pentru fabulație, dorința de a plămui ceva pot fi alimentate și valorificate efectiv prin solicitări și antrenamente corespunzătoare, cu elemente de stimulare și cultivare a capacităților creative.

Și ambianța psihosocială în care își desfășoară activitatea copilul constituie un aspect hotărîtor. O ambianță destinsă și deschisă originalității, inovației inventivității, care asigură libertatea de expresie și de afirmare, recunoașterea și aprecierea pozitivă, care promovează spiritul, inițiativa și efortul creativ, pot participa în mod decisiv la dezvoltarea copiilor. Pentru aceasta profesorul trebuie să-și adapteze acțiunile la capacitățile și interesele copilului.

O relație profesor-elev eficientă poate deveni o adevărată pîrghie de amplificare a efectelor instrucției și educației școlare [5], dar și un factor important în dezvoltarea creativității la școlarii mici.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cosmovici A., *Psihologie generală*, Iași, Ed. Polirom, 1996.
2. *Cîmpul universitar și actorii săi*/Coord.: A. Neculau, Buc., Ed. Polirom, 1997.
3. Roșca, Al., *Creativitatea*, Buc., CIDSS, 1973.
4. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie*, Buc., Ed. Univers Enciclopedic, 2000.
5. Truța, E.; Mardar, S., *Relația profesor-elev: blocaje și deblocaje*, Buc., Ed. Aramis Print, 2007.



Ala PLENGHEI

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

Dezvoltarea creativității la elevii deficienți vizuali prin desenul în plastilină

Maria Montessori era de părere că nu trebuie „să-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi”, deoarece această lume nu va mai exista atunci când ei vor fi mari. Și nimic nu ne face să știm sau să presupunem cum va fi lumea lor. De aceea, pentru a putea face față viitoarei societăți, nu ne rămâne decât să-i învățăm să se adapteze, prin formarea unor competențe indispensabile vieții active, inclusiv a creativității. Acest obiectiv fundamental este operaționalizat în cadrul măsurilor de terapie corectiv-compensatorie din *Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă* din mun. Chișinău.

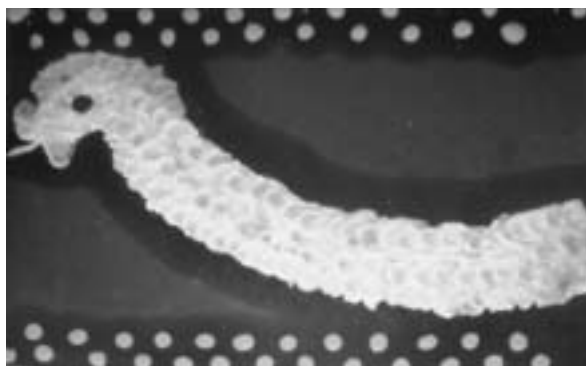
Terapia prin desen (în plastilină) favorizează dezvoltarea creativității și a inteligenței emoționale atât în cazul copiilor sănătoși, cât și în cazul copiilor aflați în dificultate. De aceea, în instituția pe care o reprezint, acest gen de terapie este o componentă esențială a demersurilor

orientate spre dezvoltarea percepției vizuale și a celei tactile, este o cale prin care îi permitem frumosului să pătrundă în viața și preocupările educabililor noștri: elevi slabvăzători, nevăzători și cu diagnoze multiple. De asemenea, lecțiile de terapie compensatorie își pun amprenta pe cultura estetică a elevilor, contribuie la întărirea motivației pentru dezvoltarea capacităților creative.

Practicăm cu elevii deficienți vizuali diferite forme de desen: desen în creion, desen în carioca, desen în cretă, desen în acuarelă, desen în plastilină.

Luând în considerație diagnozele oftalmologice severe, vedere de 0,04 dioptrii și chiar cecitate totală, am elaborat diverse tehnici și metode de lucru, care sînt accesibile inclusiv elevilor cu deficiențe multiple.

Nu m-aș mira dacă, citind aceste rînduri, vă întrebați: *Cum poate desena, și încă utilizînd culoarea, un copil cu vederea slabă sau cu cecitate (absența vederii)?* Răspunsul meu este următorul: *Prin formarea competențelor motrice, deoarece vederea este un factor comportamental care se învață ca și scrisul, cititul, socotitul.* Vederea se învață prin formarea abilităților de manipulare a instrumentelor de lucru corespunzătoare. Doar și copilul





nevăzător învață să mănînce, să se deservească, să se deplaseze și să se orienteze în spațiu.

Traiectul de inițiere în arta desenului demarează prin familiarizarea elevilor cu materialele indispensabile acestui tip de activitate: suprafața de lucru (format mare, format mic), hîrtia, șablonul, plastilina, creta, acuarela etc. Ulterior, elevii sînt solicitați să identifice aceste instrumente și să explice în ce scop și în ce mod pot fi ele utilizate.

Următorul pas îl constituie plasarea degetelor pe coală (care se fixează pe masa de lucru cu scotch) și realizarea mișcărilor de apăsare:

- ușor accentuat, moderat în dreapta, în stînga;
- în sus, în jos, împrejur, prin mișcări orizontale întrerupte, neîntrerupte sau gen *du-te, vino, brazdele unui ogor arat, valurile mării*;
- aplicînd tehnica *nasturelui mic*: se fac gogoșele mici din plastilină, se lipesc pe hîrtie și se apasă cu degetul.

La ore se folosesc șabloane fixe cu contur interior. Se alege carton tare, destul de gros. Se îndoaie în jumătate, parte peste parte. În centrul părții de deasupra se desenează și se decupează forma care va fi colorată cu plastilină sau carioca. Pentru primele încercări, formele vor fi rotunde. Între cele două planșete de carton se introduce coala de desen, care este fixată cu clame.

Urmează umplerea suprafeței decupate prin apăsarea plastilinei în cercuri de la margine spre interior. Lucrarea proaspăt executată este pusă pentru 1 minut în cuptorul cu microunde, după care se decupează. În acest mod elevii noștri confecționează jucării pentru pomul de Crăciun. La finele activității, lucrările sînt analizate de întreaga clasă:

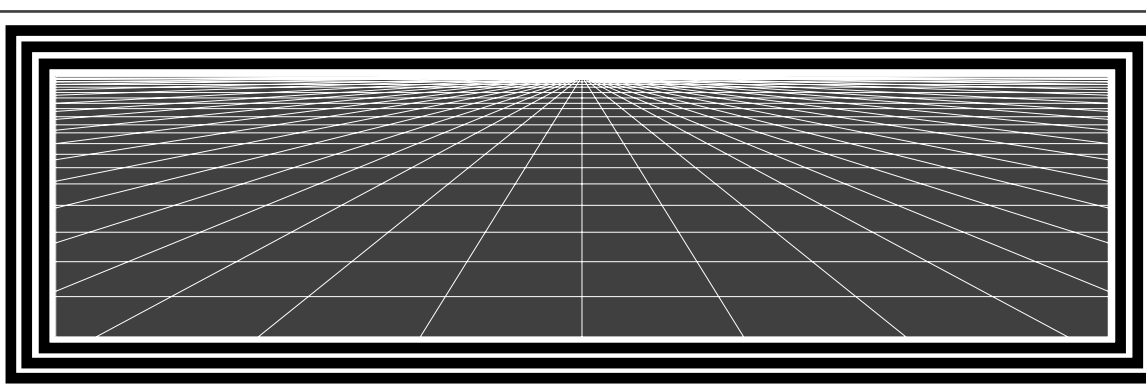
- lucrările sînt plasate în fața tuturor elevilor, indiferent de deficiența pe care o au (vedere slabă, cecitate, handicap multiplu);

- elevii repetă tema aplicației;
- elevii își adresează întrebări și răspund la ele: *Ce ai desenat? Cu ce ai desenat? Cum este acoperită foaia de desen?*

Aprecieri de tipul „cea mai frumoasă lucrare”, „o lucrare nereușită” nu-și au locul în comentariile elevilor și ale profesorilor. Toate lucrările sînt considerate excepționale, deoarece fiecare dintre ele este o creație unică, prin care elevul își regăsește propria identitate, se autocunoaște, își exprimă trăirile. Desenul în plastilină sau în alte tehnici reprezintă pentru elevii deficienți vizuali o formă de comunicare nu numai cu cei de alături, dar și cu sine. De aceea, este foarte important a-i încuraja și a-i susține în intenția de a fi creatori, precum și a căuta posibilități de a face cunoscută munca lor unui public mai larg. Aprecierea și sprijinul continuu, participarea la acțiuni comune – expoziții, concursuri, festivaluri – sînt factori esențiali pentru afirmarea de sine a copiilor cu CES. Desenele realizate de ei nu sînt opere de artă, dar sînt făcute din suflet, cu multă dragoste și mult efort.

Recompensarea și recunoașterea aptitudinilor elevilor cu deficiențe vizuale sub forma unor expoziții organizate în școală sau a decernării unor diplome speciale au un rol deosebit în consolidarea încrederii de sine a acestei categorii de copii.

Recent, galeria *Top Art* din Chișinău a desfășurat prima licitație a lucrărilor copiilor cu deficiențe vizuale și deficiențe multiple cu frumoasa denumire *Angel Art*, în cadrul căreia au fost expuse desenele unor elevi din *Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă*, *Complexul curativ pedagogic Orfeu*, *Gimnaziul internat nr.6*, *Școala specială pentru hipoacuzici nr.12*. Ne bucurăm faptul că munca participanților la această „acțiune de pionierat” întru apropierea copiilor cu nevoi speciale de societate s-a învrednicit de aprecierea publicului.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Educația economică prin rezolvarea problemelor textuale

Educația economică răspunde cerinței sociale de adaptare a tinerilor la principiile economiei de piață și urmărește introducerea treptată a conceptelor specifice economiei de piață, prin înțelegerea realității economice în interacțiune cu mediul personal și comunitar. Educația economică este o educație pentru o economie de piață eficientă, dar și o educație pentru om, avînd ca produs final nu economia, ci omul. Transformările accelerate produse în economie și societate face stringentă formarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă la aceste schimbări. În acest fel educația economică se integrează în *noile educații* prin filiera *educației pentru schimbare și dezvoltare*.

Educația economică este multidimensională și admite diverse forme: de la cele imediate și simple ale educației casnice pînă la unele complexe, ca educația profesională. Spectrul obiectivelor pe care le poate urmări educația economică este, de asemenea, extrem de vast, dependent de vîrsta și necesitățile educaților – de la deprinderile casnice de a gestiona banii pînă la abilitățile economice de a gestiona bugetul țării.

Propunem în continuare o selecție de probleme pentru clasa a IV-a, a căror rezolvare oferă oportunități de educație economică a elevilor.

Formarea reprezentărilor economice elementare (muncă/lucru, timp de muncă, productivitate a muncii, banii ca echivalent al produselor muncii)

1. În fiecare dintre cele 8 hale ale unei uzine sînt 45 de strunguri, la care, în trei ture, lucrează cîte un strungar (o tură durează 8 ore). Cîți strungari lucrează la uzină?
2. Muncind cu aceeași productivitate, trei zugravi realizează o lucrare în trei zile. În cîte zile va realiza aceeași lucrare un singur zugrav, dacă va munci cu aceeași productivitate? Cîți zugravi vor realiza lucrarea într-o zi, dacă vor munci cu

aceeași productivitate?

3. Un muncitor sapă un șanț cu lungimea de 72 m în 8 zile. Cu cît trebuie să-și mărească productivitatea zilnică, pentru ca timpul de muncă să se micșoreze cu 2 zile? Cîte persoane trebuie să-i vină în ajutor pentru a finaliza lucrarea în 2 zile, dacă toți vor munci cu aceeași productivitate?
4. În hala unei uzine sînt instalate trei mașini-unelte cu productivitate diferită. Cu prima mașină, prelucrarea a 360 de piese se realizează în 36 de ore, cu a doua – în 18 ore, iar cu a treia – în 12 ore. În cîte ore vor fi prelucrate aceste piese, dacă se va lucra cu toate cele trei mașini concomitent?
5. O echipă de tractoriști trebuie să are un teren de 360 ha. Dacă fiecare tractorist va ara 10 ha zilnic, echipa va termina lucrul în 6 zile. Cîți tractoriști sînt? Dacă în a treia zi li s-ar alătura doi tractoriști, care ar lucra cu aceeași productivitate, în cîte zile s-ar termina aratul?
6. Conform normei, într-o zi de lucru (8 ore), un frezor trebuie să prelucereze 24 de piese. Cu cîte piese a depășit norma în ziua în care a executat fiecare piesă timp de 15 minute?
7. Un olar a primit o comandă pentru realizarea unui set de glastre într-un termen fixat. Dacă ar face 10 glastre pe zi, ar termina lucrul cu 3 zile mai tîrziu decît i s-a cerut. Dacă ar face 14 glastre pe zi, ar termina lucrul cu o zi mai devreme decît i s-a cerut. Cîte glastre și în cîte zile trebuie să realizeze olarul? (*Problemă rezolvabilă prin metoda falsei ipoteze*)
8. Numai și-a văzut soacra băieții plecați în cărăușie, că imediat își spuse: „Voi priveghea nurerile, le-oi pune la lucru, le-oi struni și nu le-oi lăsa nici pas a ieși din casă, în lipsa feciorilor mei”. Pînă la amiază, nora cea mare a tors 2 ore, iar cea mijlocie – 3 ore, obținînd în total 27 m 60 cm de fir. După-amiază, fiecare noră a tors cîte 4 ore,

- obținînd în total 43 m 20 cm de fir. Află care din nurori a lucrat cu o productivitate medie pe oră mai mare. (*Problemă de comparație*)
9. *Și a hotărît Lupul să meargă la fierar ca să-și ascute dinții...* Fierarul ar fi putut să împlinească dorința Lupului într-o oră și jumătate, însă era plecat la iarmaroc. De aceea, Lupul s-a adresat unui ucenic, care lucra de două ori mai încet decît fierarul. Va reuși lupul să ajungă la casa Caprei înainte de întoarcerea ei, dacă ucenicul a început ascuțitul dinților cu o jumătate de oră înainte de miezul zilei, iar Capra se întoarce acasă la ora două după-amiază?
 10. Norma de lucru pentru un frezor constituie 3 piese pe oră, iar pentru un strungar – cu 3 piese mai mult. Plata muncii frezorului constituie 4 lei pentru o piesă, iar a strungarului – cu 1 leu mai puțin. Cine din ei primește mai mult pentru o zi de muncă (8 ore) în care și-a îndeplinit norma de lucru? Cu cît?
 11. O echipă de muncitori s-a angajat să zugrăvească pereții în 2 odăi. Se știe că ambele odăi au înălțimea de 3 m, o odaie are lungimea de 6 m și lățimea de 4 m, iar cealaltă odaie are lungimea de 4 m și lățimea de 3 m. Ce sumă va încasa echipa pentru lucru, dacă plata pentru 1 m² de perete zugrăvit constituie 15 lei?
 12. Salariul lunar al unui angajat constituie 3 379 lei. Calculează suma spre achitare, dacă din salariu se reține: impozitul pe venit – 234 lei 6 bani; cotizațiile sindicale – 33 lei 79 bani; fondul de pensii – 168 lei 95 bani; asigurarea medicală – 101 lei 37 bani.

Formarea priceperilor și deprinderilor economice elementare (*capacitatea de a-și comensura nivelul de satisfacere a necesităților cu posibilitățile materiale; capacitatea de a-și organiza munca cu un consum optim de timp, resurse și efort; capacitatea de a comunica folosind elemente de limbaj economic*)

1. Cu 272 lei, mama vrea să cumpere cadouri identice pentru cei trei feciori ai săi. Ea găsește la magazin trei feluri de obiecte potrivite, la prețul de 85 lei, 90 lei și, respectiv, 95 lei. Pentru care dintre aceste obiecte poate opta? Pentru ce obiect trebuie să opteze, ca să-i rămînă un rest mai mare?
2. O agrafă mică costă 5 lei, cu 5 lei mai puțin decît una mijlocie și de 5 ori mai puțin decît una mare. Cu 50 lei, Daniela vrea să cumpere cît mai multe agrafe, dar să fie cel puțin o agrafă de fiecare fel. Cîte agrafe de fiecare fel poate cumpăra Daniela?

3. Un concurs școlar prevedea acordarea a 3 premii și 2 mențiuni cu valoarea totală de 1 000 lei: o enciclopedie fiecărui premiant și un ghiozdan fiecărui menționat. Însă, în baza rezultatelor obținute, s-a decis acordarea a 2 premii și 3 mențiuni. De aceea, din suma prevăzută pentru premiere au rămas necheltuiți 100 lei. Află prețul enciclopediilor și al ghiozdanelor. (*Problemă rezolvabilă prin metoda figurativă sau metoda reducerii unei mărimi prin substituție*)
4. O familie din 6 persoane cultivă cartofi pentru consumul personal. Află aria suprafeței pe care trebuie să cultive cartofi, știind că: 1) fiecare persoană consumă anual circa 45 kg de cartofi; 2) roada cartofilor pe 1 m² constituie 5 kg.
5. Managerul unei cantine a întocmit o notă de achiziționare: 15 saci cu zahăr și 22 de saci cu orez. Un sac cu zahăr cîntărește 30 kg, iar un sac cu orez 20 kg. Mașina cantinei suportă o încărcătură de cel mult 1 250 kg într-o rută. Va putea fi transportată toată marfa achiziționată doar într-o rută? Cum poate fi modificat numărul sacilor, pentru ca transportarea să se realizeze într-o singură rută?
6. Pentru construcția casei, Naf-Naf avea nevoie de 960 leuți (leuții sînt unitățile monetare din Țara Basmelor). Avînd doar jumătate din suma necesară, pentru banii ce-i lipseau a încheiat un contract de creditare cu Banca Șoriceilor. Contractul prevedea restituirea banilor timp de un an,

cu o dobîndă de $\frac{1}{10}$ din suma creditată. Cîți leuți

trebuie să restituie Naf-Naf lunar băncii?

7. Naf-Naf lucrează ca paznic la o fabrică de conservare a porumbului și primește lunar un salariu de 90 leuți. Pentru cheltuieli curente, Naf-Naf are nevoie de $\frac{2}{3}$ din salariu. Îi vor rămîne suficienți

leuți pentru a restitui lunar băncii suma necesară sau trebuie să-și caute un serviciu mai bine plătit?

Însușirea valorilor economice de bază (*spirit de economie (chibzuință); sîrguință și acuratețe; intoleranță față de risipă, nepăsare, iresponsabilitate, dezorganizare, lene, trai pe socoteala altcuiva etc.*)

1. Pentru cumpărarea culegerii de teste la librăria din colțul străzii, la prețul de 25 lei, în fondul clasei au fost adunați 800 lei. Cîți lei se vor economisi, dacă acestea vor fi procurate la librăria *Pro Noi*, unde costă cu 5 lei mai puțin? Este

suficientă suma economisită pentru procurarea a 2 cărți la prețul de 75 lei?

2. De Crăciun, Matei a primit în dar 1 200 lei. El i-a depus la bancă, rata anuală a dobânzii constituind a cincea parte din sumă. Ce sumă va acumula la sfârșitul anului? Cît constituie dobînda lunară?
3. Din aprilie, familia Moraru economisește lunar 500 lei pentru a procura un frigider la prețul de 5 000 lei. În decembrie, magazinul a organizat

reduceri de Crăciun și frigiderul s-a ieftinit cu $\frac{1}{10}$

din prețul inițial. A economisit familia Moraru suficienți bani ca să-și cumpere frigiderul în perioada reducerilor?

4. Familia Ciobanu și-a propus să economisească 8 000 lei pentru o călătorie și să cumpere un televizor la prețul de 4 500 lei. Stabilește dacă aceste planuri sînt realizabile, știind că venitul lunar al familiei se constituie din salariul tatei de 4 400 lei și salariul mamei de 3 100 lei, iar pentru satisfacerea cheltuielilor curente sînt necesare

circa $\frac{4}{5}$ din venitul lunar.

5. Detergentul se vinde în pachete de 5 kg la prețul de 140 lei și în pachete de 2 kg la prețul de 66 lei. Cumpărătorii chibzuiți optează pentru pachetul de 5 kg. Argumentează această opțiune.
6. Pentru alimentarea a 120 de copii dintr-o grădiniță, se aduc săptămînal 30 kg de zahăr. Știind că zilnic de la grădiniță lipsesc 20 de copii, află pentru cîte zile ajunge zahărul prevăzut pentru o săptămîină.
7. Într-o zi de lucru (8 ore), un muncitor a reușit să confecționeze 12 piese identice. În acest timp, de 4 ori cîte 5 minute a vorbit la telefon, de 3 ori cîte 10 minute a băut ceai și jumătate de oră a discutat cu un coleg. Cîte piese ar mai fi reușit să confecționeze, dacă nu s-ar fi sustras?
8. În atelierul de croitorie *Năsturel*, iepurașii Puffi și Paffi croiesc jachete identice din bucăți de pînă dreptunghiulare. Pînza lui Puffi are lungimea de 8 m și lățimea de 3 m, iar pînza lui Paffi are lungimea de 11 m și lățimea de 2 m. Stabilește cine a folosit pînza mai rațional, dacă ambii au croit același număr de jachete.
9. Mihai este grijuliu și folosește anual circa 25 de caiete și 10 pixuri, iar Viorel este nepăsător și folosește anual 42 de caiete și 18 pixuri. La ce cheltuieli suplimentare își supune Viorel părinții, dacă un caiet costă 3 lei 50 bani, iar un pix – 2 lei 50 bani? Cîte ciocolate la prețul de 3 lei și-ar

fi putut cumpăra Viorel dacă ar fi fost la fel de grijuliu ca Mihai?

10. Ana a lucrat cu acuratețe și a vărui 20 de pomi folosind 10 l de soluție de var. Sanda a fost mai neglijentă și, cu aceeași cantitate de soluție, a vărui cu 4 pomi mai puțin. Cîtă soluție a risipit, în medie, Sanda la văruierea fiecărui pom?
11. Pe parcursul unui an, cîtiva elevi neastîmpărați au spart 4 geamuri ale școlii. Din acest motiv, școala a fost nevoită să aloce 500 lei pentru procurarea fiecărui ochi de geam, 100 lei pentru transportarea geamurilor și 200 lei pentru instalarea acestora. Suma alocată a fost extrasă din fondurile destinate achiziției de carte. De cîte cărți, aproximativ, au fost lipsiți copiii din vina colegilor neastîmpărați, dacă prețul mediu al unei cărți este de 40 lei?
12. Elevii au plantat 70 de puieți pe alea din curtea școlii. Unii nu au respectat regulile de plantare,

de aceea $\frac{1}{7}$ din puieți nu s-au prins. Află va-

loarea pierderii bănești suportate de școală din vina elevilor iresponsabili, dacă fiecare puiet a fost procurat cu 35 lei.

Constituirea necesităților economice fundamentale (*a aborda creativ procesul de muncă; a atinge rezultate maxime cu cheltuieli minime; a dobîndi respect și autorespect pentru muncă; a păstra și înmulți resursele naturale*)

1. Trei băieți au creat 45 de imagini din tanurile (piesele) jocului TANGRAM. Cine dintre băieți a fost cel mai ingenios, dacă primul și al doilea au creat în total 27 de imagini, iar al doilea și al treilea – 30?
2. Dan aranjează fotografii de forma unui pătrat cu latura de 12 cm pe o filă din album de forma unui pătrat cu perimetrul de 160 cm. Cîte fotografii, cel mult, încap pe filă, dacă distanța dintre fiecare două fotografii vecine și de la marginile filei pînă la fotografii nu trebuie să fie mai mică de 1 cm?
3. Din comercializarea produselor de artizanat la Tîrgul de Crăciun, familia Pintilie a încasat o sumă de bani. Un sfert din sumă s-a obținut din vînzarea lumînărilor decorative confecționate de

mama și Ana, $\frac{1}{5}$ din suma rămasă – din vînzarea

mileurilor croșetate de bunica și Sanda, iar restul, 1 200 lei, s-a obținut din vînzarea obiectelor de lozie confecționate de tata și Ion. Ce sumă a înca-

- sat familia Pintilie în total? (*Problemă din rest în rest rezolvabilă prin metoda mersului invers*)
4. Un pomicultor a plantat 100 de pruni. După 5 ani, fiecare pom va rodi, în medie, 6 kg de fructe. Ce venit va obține livădarul, dacă va vinde prima roadă la prețul de 10 lei kilogramul, suportînd anual 200 lei cheltuieli pentru întreținerea pomilor?
 5. Strămoșii noștri arau pămîntul cu pluguri trase de boi. În 10 ore, cu un plug cu 2 fiare (trupițe) tras de 2 boi, se ara aproximativ un hectar de pămînt. Cu un tractor modern, se ară circa 30 ari pe oră. Cu cît și de cîte ori este mai mare productivitatea aratului cu tractorul decît cu plugul? (*Problemă cu surplus de date*)
 6. Acușor, Ronț și Chițcaș au format o societate comercială de colectare și vânzare a alunelor. Ronț a culegerat pădurea și a adunat alune mari, Chițcaș a adunat alune mici, iar Acușor a cîrat alunele în cămară. Pentru cele 15 kg de alune vîndute fabricii *Dulcișor* asociații au încasat 340 leuți. Află cîte kilograme de alune mari și cîte de alune mici au vîndut ei, dacă pentru un kilogram de alune mari li s-a plătit 25 leuți, iar pentru unul de alune mici – 15 leuți. (*Problemă rezolvabilă prin metoda falsei ipoteze*)
 7. Familia iepurașilor Pufalb a recoltat 80 kg de morcovi. Jumătate din recoltă au rezervat-o pentru iarnă, iar cealaltă au scos-o la vânzare. Pentru obținerea recoltei, iepurii au suportat următoarele cheltuieli: 75 leuți – costul semințelor; 76 leuți – costul lăzilor pentru păstrarea recoltei; 100 leuți – plata muncii angajatului Bursuc. Cu cît, cel puțin, trebuie să vîndă kilogramul de morcovi pentru a acoperi cheltuielile suportate?
 8. Învățătorii claselor I verifică zilnic caietele de limbă română și de matematică. Cît timp pe zi verifică caietele un învățător la o clasă de 32 de elevi, dacă la un caiet lucrează, în medie, 3 minute?
 9. Pădurile din țara noastră ocupă o suprafață de circa 363 000 ha, ceea ce constituie doar jumătate din suprafața optimă pentru zona noastră climaterică. Cîte hectare de pădure ar trebui să avem pe teritoriul țării noastre? Știind că 100 ha de pădure absorb 80 000 tone de dioxid de carbon, află cît dioxid de carbon absoarbe, actualmente, suprafața forestieră din țara noastră.
 10. O conductă dintr-un subsol s-a fisurat pe o porțiune de 5 cm. Se știe că pierderea de apă printr-o astfel de fisură constituie 30 000 litri în 24 de ore. Instalatorii au reparat conducta după 6 ore de la momentul fisurării. Cîtă apă a fost risipită? Apa acumulată în subsol a fost evacuată cu ajutorul unei pompe electrice. Capacitatea de evacuare a pompei constituie 75 l pe minut. Cît timp a lucrat pompa?
 11. Calculează cantitatea minimă și cantitatea maximă de apă folosită zilnic în familia ta pentru toaleta de seară, știind că o persoană consumă: *de la 2 pînă la 18 litri de apă pentru o spălare pe mîini și pe față; de la 2 pînă la 12 litri de apă pentru o spălare pe dinți; de la 30 pînă la 80 litri de apă pentru un duș; de la 100 pînă la 200 de litri de apă pentru o baie în cadă.* Propune soluții pentru evitarea risipei de apă. (*Cînd săpunești mîinile, închide apa. Cînd te speli pe dinți, folosește un pahar pentru clătire. Fă mai des duș, în loc să umpli de fiecare dată cada.*)

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Ursu, L.; Stratan, E. ș.a., *Educația ecologică prin rezolvarea problemelor*, în *Delta*, nr. 1(4), 2007.
2. Ursu, L.; Paiu, L. ș.a., *Educația pentru sănătate prin rezolvarea problemelor textuale*, în *Delta*, nr. 3(6), 2007.
3. Ursu, L.; Rusuleac, T., *Educația pentru timpul liber prin rezolvarea de probleme*, în *Delta*, nr. 1(7), 2008.
4. Ursu, L., *Potențialul educativ al subiectelor problemelor de matematică pentru clasele primare*, în *Materialele conferinței științifice internaționale Schimbarea paradigmei în teoria și practica educațională*, Ch., USM, 2008.

Ludmila URSU,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*
Tatiana RUSULEAC,
Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*
Liuba PAIU,
Liceul Teoretic *Dante Alighieri*, mun. Chișinău
Maria POPA,
Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, mun. Chișinău
Rodica LUNGU,
Liceul Teoretic *Dante Alighieri*, mun. Chișinău



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Pedagogia socială constituie o direcție de evoluție a *pedagogiei*, care poate fi identificată istoric la granița dintre sec. XIX-XX. Apariția sa este generată de două cauze complementare: a) dezvoltarea științelor sociale, amplificată prin lansarea *sociologiei* ca domeniu autonom de cercetare; b) afirmarea necondiționată a *pedagogiei psihologice, individualiste*, care solicită o replică pe măsura exceselor sale din ce în ce mai evidente.

Pedagogia psihologică și *pedagogia socială* promovează două modalități de abordare a educației care se vor impune și confrunta, îndeosebi, în prima jumătate a sec. XX. Orientările angajate spre valorificarea cerințelor *individualității* sau ale *societății* pot fi considerate paradigme ale *pedagogiei moderne*, în variantă *psihocentristă* sau *sociocentristă*. Ambele militează pentru depășirea stadiului *pedagogiei clasice*, aflată sub tutela filozofiei, prin inițierea și susținerea procesului de constituire a unei *științe a educației*, cu o bază *psihologică* sau *socială/sociologică*.

Pedagogia socială promovează o *viziune teoretică, metodologică și practică*, în cadrul căreia *societatea* joacă un rol *fundamental* în conceperea și desfășurarea educației. Acest rol este valabil la două niveluri de referință, al *scopurilor proiectate* și al *mijloacelor de realizare*. Poziția celui *educat*, deși nu este neglijată, este subordonată *societalului*, ca parte componentă a acestuia.

Pe un astfel de fond *ideologic* sau *doctrinar* au fost elaborate și difuzate mai multe *teorii* și *modele* avînd ca

Pedagogia socială

obiect de cercetare educația socială, cu un accent special pe factorul comunitar, civic, politic, economic, religios etc. Vom face referință la două teorii importante pentru lansarea *pedagogiei sociale* și dezvoltarea acesteia în perspectiva *sociologiei educației*. Avem în vedere contribuțiile semnificative aduse în spațiul european de Paul Natorp (în Germania) și de Emile Durkheim (în Franța).

Paul Natorp (1854-1924) publică, în 1899, cartea sa de referință intitulată chiar *Pedagogia socială*. Putem identifica în discursul său mai multe argumente în favoarea acestei noi direcții de dezvoltare a pedagogiei, dincolo de spiritul speculativ sau metafizic al pedagogiei clasice, filozofice.

În plan *epistemologic*, autorul consideră ca pedagogia ca știință a educației, trebuie să se bazeze pe științele care studiază viața socială.

În plan *ontologic*, educația este, în mod fundamental, parte a comunității sociale, în care acționează cei doi factori ai activității, *educatorul* și *educatul*.

În plan *metodologic și practic*, educația individuală este determinată de orientările, valorile, conținuturile și acțiunile societății.

Obiectul de studiu al pedagogiei sociale este stabilit în funcție de aceste premise. Vizează, în mod special, factorii sociali ai educației, identificați la nivelul familiei și al școlii, al instituțiilor culturale, politice, religioase. În esența sa, este fixat la nivelul superior al *omului educat în și pentru comunitatea socială*. Există o opoziție fundamentală față de modul de concepere al obiectului de studiu, avansat de pedagogia experimentală/psihologică, centrată asupra „omului individual”, privit ca ideal și resursă de cercetare. În opinia lui Natorp, „omul individual” este „o abstracție” precum „atomul studiat de fizician”.

Problematica pedagogiei sociale este concentrată la nivelul *relației dintre om și comunitate*. Această relație, situată în centrul oricărei acțiuni pedagogice, determină toate structurile conceptuale ale domeniului care vizează *scopurile, valorile, conținuturile și metodele educației sociale*. Practic, tot ceea ce reprezintă educația (cu

excepția autoeducației) are loc în cadrul comunității sociale, este sau tinde să fie mereu produsul calitativ superior al comunității sociale.

Teoria educației, dezvoltată în cadrul *pedagogiei sociale*, include două axiome complementare:

1) *educația individului* este condiționată de *societate* la toate nivelurile și în toate direcțiile evoluției sale;

2) dimensiunea umană a vieții sociale este condiționată de *calitatea educației* fiecărei individualități realizată în cadrul *comunității*.

Scopul educației sociale îl constituie formarea voinței necesare în procesul complex de integrare și afirmare a omului în cadrul societății. În consecință, pedagogia socială este concepută ca *teorie a educației voinței*, pe baza valorilor societății promovate prin trei tipuri fundamentale de activități: economică, juridic-politică și formatoare. Superioară se dovedește *activitatea formatoare*, realizată pe parcursul a trei etape care consemnează integrarea socială a personalității educate în *comunitate*, a: 1) *familiei*; 2) *școlii*; 3) *națiunii*.

Emile Durkheim (1858-1917) este considerat fondator al *sociologiei*. În plan teoretic, evidențiază obiectul de cercetare al sociologiei, faptul social extern, cu caracter obiectiv. Acesta poate fi cunoscut printr-o metodologie de cercetare specifică, bazată pe „regulile metodei sociologice”. Viziunea sa, proprie *funcționalismului* clasic, susține corelația necesară între *obiectul* și *metodologia* de cercetare. Opera sociologică a lui Durkheim oferă numeroase deschideri *interdisciplinare* valorificate în mod special în raporturile cu pedagogia. Are ca rezultat: a) delimitarea obiectului de cercetare propriu pedagogiei: *educația* care este un tip de *fapt social*; b) afirmarea unui nou domeniu – *pedagogia socială* care consideră educația un *fapt social*; c) anticiparea saltului de la *pedagogia socială* la *sociologia educației*, cu deschideri spre etica educației, politica educației, economia educației, filozofia educației, istoria educației și a învățământului.

Obiectul de cercetare specific pedagogiei sociale îl constituie educația care „constă într-o *socializare* metodică a tinerei generații” (*Educație și sociologie*, 1922). Ca *fapt social*, educația evidențiază condiția omului care „nu este om decât pentru că trăiește în societate”, necesară pentru a-l „scoate din egoismul individual”. Absolutizarea laturii sociale a personalității, care „aduce ceva în plus față de calitățile native” poate încuraja tendințele de *politicizare a educației*. În această perspectivă, Durkheim evidențiază rolul statului în educație care, pe de o parte, determină crearea comunității de idei, răspunderea față de interesele publice, respectarea conținuturilor preluate din știință și morală; iar, pe de altă parte, nu trebuie să monopolizeze învățământul, „școala nefiind o chestiune de partid”.

Educația ca socializare urmărește dezvoltarea „aptitudinilor pe care le presupune viața socială”. În viziunea

pedagogiei sociale, „individul voind societatea se vrea pe el însuși”. Limitele modelului sînt situate în zona în care educația este concepută ca o acțiune unidirecționată „exercitată de către generațiile adulte asupra celor ce nu sînt coapte pentru viața socială”. Este eludată, astfel, esența structurii de funcționare a educației, bazată pe corelația dintre *educator* și *educat*, în cadrul căreia educatorul însuși devine educat în perspectiva educației permanente. Această resursă este ignorată în definiția educației avansată de Durkheim, care conferă generației adulte, necondiționat și definitiv, statutul de *educator*.

Metodologia de cercetare concentrată în *Regulile metodei sociologice* (1895) va influența destinul epistemic al științelor sociale, contribuind la clarificarea și consolidarea statutului pedagogiei sociale. Axiomele cercetării sociologice aplicabile în pedagogia socială vizează: 1) prioritatea faptului social în raport cu faptul psihologic, individual; 2) proprietatea specifică faptului social asigurată prin caracterul său *obiectiv*, exterior, constrîngător (în sens causal), în raport cu factorul psihologic subiectiv, intern și determinat doar la nivel individual.

Ca *fapt social*, educația reprezintă „o construcție a ființei sociale” caracterizată prin: a) *obiectivitate*, demonstrată prin necesitatea sa la nivelul activității umane; b) *constrîngere externă*, necesară în raport cu societatea, cu cerințele de dezvoltare ale acesteia.

Metodologia de cercetare specifică pedagogiei poate valorifica „regulile cu privire la observarea și explicarea faptelor sociale” angajate în educație. Ele permit elaborarea „tipurilor sociale” la nivel de concepte generale stabile epistemic, deschise spre variabilitatea fenomenelor dezvoltate în cadrul educației. Astfel, *regulile de explicare* angajează un proces de cercetare a faptelor sociale implicate în *educație*. El are ca rezultat elaborarea conceptelor fundamentale ale domeniului și ierarhizarea lor pentru înțelegerea raporturilor dintre obiectivitate și subiectivitate, dintre funcțiile generale și finalitățile educației. Aceasta permite teoreticienilor și practicienilor să opereze corect „distincția dintre normal și patologic”, atît de necesară în educație datorită efectelor sale (pozitive/negative) imediate și de durată, resimțite la scară socială.

În *concluzie*, în opinia noastră, aplicarea „reulilor metodei sociologice” la pedagogie ar putea permite afirmarea acesteia ca știință autonomă prin evidențierea *obiectului* de studiu propriu și a *metodologiei* de cercetare și *normativității* specifice.

Obiectul de cercetare al pedagogiei sociale este fixat la nivelul educației, definită, înțeleasă și analizată ca *fapt social*.

Metodologia de cercetare sociologică a educației, promovată în concordanță cu obiectul cercetării, urmărește eliminarea subiectivității, a tendinței de *psihologizare*, contrară, în opinia lui Durkheim, spiritului științei la care trebuie să aspire pedagogia.

Normativitatea pedagogiei sociale, bazată pe analogia dintre *sociologie* și *pedagogie*, include următoarele imperative: a) analiza educației prin metode independente de filozofie; b) explicarea cauzalității faptelor pedagogice la nivelul unui tip special de fenomene sociale; c) orientarea teoriei educației spre fapte pedagogice semnificative exprimate la nivel de instituții școlare, practici didactice și etice; d) perfecționarea metodei sociologice în procesul de cercetare a faptelor pedagogice (intelectuale, etice, estetice; *formale, informale*) ca fapte sociale.

Deschiderea pedagogiei sociale spre sociologia educației este anticipată la un nivel superior al *interdisciplinarității* care stimulează: a) abordarea relației teorie-practică a educației sociale; b) clarificarea structurii educației; c) analiza sociopedagogică a educației morale; d) evidențierea rolului social al școlii și al clasei de elevi; e) posibilitatea elaborării unei teorii pedagogice a vieții sociale.

Poate fi identificată chiar o anumită linie ideologică de evoluție spre sociologia educației postmoderne. Avem în vedere înțelegerea educației ca fapt social necesară pentru dezvoltarea oricărei societăți. Calitatea educației ca fapt social trebuie evaluată în raport de contribuția sa la dezvoltarea societății.

Postmodernitatea sociologiei educației anticipată de Durkheim poate fi sesizată și în plan epistemologic. Astfel, *metoda sociologică* implică *experimentarea* la nivelul faptelor pedagogice utile, care pot fi provocate și repetate; ea nu exclude însă metoda *comparată* sau *filozofică, interpretativă*, necesară în cazul faptelor pedagogice complexe, care nu pot fi provocate sau repetate.

Statutul educației din perspectivă sociopedagogică (a *pedagogiei sociale*, a *sociologiei educației*) este fixat la nivel: a) *ontologic* – un tip de *fapt social*; b) *metodologic* – „socializare metodică”; c) *axiologic* – prioritatea *societalului* în raport cu *individualul*; d) *paradigmatic* – superioritatea abordării sociale în raport cu abordarea psihologică.

Statutul epistemologic al pedagogiei rămâne însă incert, exersat de Durkheim prin formula paradoxală de „teorie practică”, subordonată *sociologiei*. Importantă rămâne perspectiva pedagogiei sociale angajată la nivelul unui proiect deschis spre *interdisciplinaritate*. În cadrul său, *sociologia* asigură baza *finalităților educației*, *psihologia* susține *metodele educației*, iar *istoria pedagogiei și a învățământului* oferă *modele de practică a educației*, validate în timp.

Pedagogia socială în România constituie o direcție importantă de evoluție a *științei educației*. Această direcție este lansată spre sfârșitul sec. XIX, prin contribuția remarcabilă a lui Constantin Dimitrescu-Iași și a lui Spiru Haret.

Constantin Dimitrescu-Iași (1849-1923) este autorul primului curs de sociologie, predat la Universitatea

din București, în 1897. Dezvoltarea societății implică în mod special contribuția educației. Societatea, „nu trăiește numai prin bani și prin produsele sale economice”; ea își câștigă dreptul de a fi printre celelalte națiuni prin contingentul de muncă intelectuală” (*Revista pedagogică*, nr.4/1891). Prieten apropiat al lui Spiru Haret, colaborează la *Proiectul de Lege a învățământului secundar și superior* (1898). Raportul prezentat în Camera Deputaților susține *principiile reformei învățământului în spiritul pedagogiei sociale*. Reforma trebuie să satisfacă nevoile actuale ale societății „și să aibă destulă elasticitate pentru a garanta dezvoltarea treptată a învățământului, paralel cu progresul ce-l va face Statul”.

Spiru Haret (1851-1912) promovează o *viziune teoretică și practică*, proprie pedagogiei sociale, pe tot parcursul operei sale angajată în sensul reformei învățământului (vezi *Operele lui Spiru Haret, publicate de Comitetul pentru ridicarea monumentului său*, vol. I-V, Ed. Cartea Românească, Buc., fără an). *Pedagogia socială* este susținută *interdisciplinar* (filozofic, sociologic, politic, cultural) și prin legislația reformatoare promovată în cele trei mandate ministeriale (31 martie 1897-11 aprilie 1899; 14 februarie 1901-7 octombrie 1904; 4 martie 1907-29 decembrie 1910). Modernizarea educației și a societății este privită global în contextul reformei. „În ideea mea – concluzionează Haret într-un discurs ținut la Senat în 1898 – învățământul primar, secundar și superior formează trunchiul pe care se dezvoltă întregul învățământ. Pe acest trunchi se va dezvolta și învățământul profesional și învățământul privat”.

Contribuția lui Spiru Haret la afirmarea pedagogiei sociale este confirmată în *Regulamentul special al școlilor pentru adulți* (1904), conceput în spiritul principiului *educației extrașcolare*. Mișcarea intrată în istorie sub numele de „haretism” evidențiază rolul social al învățătorului rural. În sens larg, marchează o linie de evoluție a educației ca factor reformatoare angajat în procesul de modernizare a societății românești.

Pedagogia socială în România interbelică evoluează sub influența *Școlii sociologice de la București*. Liderul ei, **Dimitrie Gusti** (1880-1955), militează pentru proiectarea unei *școli naționale* adaptată la condițiile sociale ale României cunoscute prin metoda cercetării monografice (*Un an de activitate la Ministerul Instrucțiunii...*, 1932-1993). Discipolii săi, **Ion C. Petrescu** (1893-1967) și **Stanciu Stoian** (1900-1984), sînt autorii unor teorii construite în spiritul pedagogiei sociale cunoscute sub formula de *regionalism educativ*, respectiv de *localism educativ*. **Petre Andrei** (1891-1940) susține necesitatea unei reforme a *întregului sistem de învățământ proiectat* în raport de anumite repere *sociopedagogice* cu valoare de *principii de politică a educației*, favorabile *școlii – de bază, practice, democratice*.

O direcție specială promovată în contextul *pedagogiei sociale* este cea care urmărește constituirea unui *model de pedagogie națională* construit la nivel *interdisciplinar* prin apelul special la: geografie și etnografie (**Simion Mehedinți**, 1868-1962), istorie și sociologie (**Onisifor Ghibu**, 1883-1972), psihologie și sociologie (**Iosif I. Gabrea**, 1893-1974).

CONCLUZII

Pedagogia socială se afirmă pe tot parcursul sec. XX ca paradigmă care acordă prioritate factorilor sociali, obiectivi, ai educației, în raport cu cei individuali, psihologici, subiectivi.

Importanța *pedagogiei sociale* ca direcție de evoluție a *pedagogiei*, ca *paradigmă a pedagogiei (sociocentrismul)* și ca sursă a *interdisciplinarității* este confirmată în *postmodernitate* prin poziția menținută în sistemul *științelor educației*.

În funcție de modul de raportare la obiectul de studiu specific pedagogiei – *educația* – *pedagogia socială* este plasată în categoria *științelor educației aplicate*; în interiorul său se dezvoltă pedagogia familiei, pedagogia muncii, pedagogia mass-media, pedagogia grupului școlar etc.

În funcție de *metodologia* utilizată predominant, pedagogia socială facilitează procesul de dezvoltare *interdisciplinară* la două niveluri de referință care, în plan epistemologic, evidențiază:

- 1) afirmarea unei științe a educației consacrată deja și la nivel academic – sociologia educației;
- 2) dezvoltarea unor noi domenii de cercetare situate în zona *noilor științe sociale*, respectiv a *noilor*

științe ale educației: sociologia curriculumului, etnometodologia educației, politica educației, planificarea educației, managementul organizației școlare, managementul clasei etc.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Albulescu, I., *Histoire de la pensee et de la pratiques pedagogiques roumaines*, Institut Culturel Roumain, Centres d'Etudes Transylvaines, Cluj-Napoca, 2006.
2. Albulescu, I., *Doctrina pedagogice*, ed. a II-a, Buc., EDP, 2009.
3. Cristea, G., *Reforma învățămîntului. O perspectivă istorică* (1864-1944), Buc., EDP, 2001.
4. Cristea, G., *Spiru Haret un reprezentant al pedagogiei sociale*, în *Didactica Pro...*, Ch., nr. 5 (15), 2002.
5. Cristea, S., *Educația ca socializare*, în *Tribuna Învățămîntului*, nr.843/10-16 aprilie 2006.
6. Cristea, S., *Regulile metodei sociologice*, în *Tribuna Învățămîntului*, nr.846/1-7 mai 2006.
7. Durkheim, E., *Educație și sociologie*, (trad.), Buc., EDP, 1980.
8. Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice* (trad.), Iași, Ed. Polirom, 2002.
9. Oxford, *Dicționar de sociologie*, Buc., Ed. Univers Enciclopedic, 2003.
10. Stanciu, I. Gh., *Școala și doctrinele pedagogice în secolul XX*, Buc., EDP, 1995.
11. Stoian, S., *Educație și societate*, Buc., Ed. Politică, 1971.

Summary

This issue of the magazine approaches different aspects of *social education*, an education oriented towards valorization of requirements of individuality and society as a whole. D. Batîr encourages youngsters to live their lives based on some perennial values. In the same rubric – **QUO VADIS** – M. Hadîrcă reflects upon education in the context of the relation *educational ideal-reality*. The rubric **EX CATHEDRA** debates the following problems: *Intercultural education – premise of successful integration in the contemporary society* (O. Duhlicher, O. Dandara), *Influence of vocational education on the school and social integration* (O. Dandara), *Didactic planning and developing technologic competences of pupils* (A. Rusu) and *Psycho-pedagogical approach of the personality of the primary school pupil in the context of technological internalization* (E. Vinnicenco). Factors that determine poverty and, especially, their impact upon the women's situation are described in the rubric **GENDER EDUCATION** by G. Precup. Materials included in the rubric **DOCENDO DISCIMUS** relate to the influence of pupil-teacher relation on developing creativity of primary school pupils (A. Berzan) and also the influence of interpersonal relations on the academic success of this segment of pupils (M. Mihăescu). Working with plasticine and developing creativity of pupils with sight problems is the subject of an article signed by A. Plenghei in the rubric **INCLUDING ME**. The rubric **WORD, LANGUAGE, COMMUNICATION**, as well as **EXERCITO, ERGO SUM** and **DEVELOPING CRITICAL THINKING** include suggestions for improving the didactic process for lessons of Romanian Language and Literature (N. Cubreacov, V. Repeșciuc, L. Căpățînă, A. Apreutesei), for History lessons (L. Benu, E. Cozma) and for Economic Education (L. Țurcan, L. Ursu, T. Rusuleac, L. Paiu, M. Popa, R. Lungu). The concept of *Social Pedagogy* is defined and analyzed in the **DICTIONARY** rubric by S. Cristea.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.