



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 2 (60), 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?

Maria LUNGU	
Jocul: dezvoltare și/sau transformare	2
Lia SCLOFOS	
Jocul: valențe educative și riscuri	4
Aliona CRISTEI	
Modalități de implicare a părinților plecați la muncă peste hotare în soluționarea problemelor școlare ale copiilor lor	8

EVENIMENTE CEPD

Rima BEZEDE	
<i>Curriculum de bază pentru formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii</i>	11
Rima BEZEDE	
Elaborarea Planului de Dezvoltare a Instituției în cadrul Proiectului CONCEPT	12
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Conferința Internațională Participarea părinților în problemele vieții școlare	12
Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului	13

EX CATHEDRA

Alina HANDRABURA	
Managementul calității: particularitățile implementării standardului ISO 9001 în cadrul Universității Cooperatist Comerciale din Moldova	14
Elvira GRÎU	
Modelul praxiologic ACE FIRST în contextul stilului de conducere	19
Tatiana CROITOR-CHIRIAC	
Studiul comparativ al indicatorilor TIC în politicile educaționale: S.U.A., Marea Britanie, România și Republica Moldova	22

EDUCAȚIE DE GEN

Daniela TERZI-BARBĂROȘIE	
Activitatea ludică: miză pentru educația de gen în școală. De la o educație „asexuată” spre una sensibilă la dimensiunea de gen	28

EXERCITO, ERGO SUM

Tatiana RUSULEAC	
Jocuri didactice cu un conținut geometric	33
Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN, Dumitru GUȚULEAC	
Metode de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică	39
Angela APREUTESEI	
Textul literar – suport pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi	44

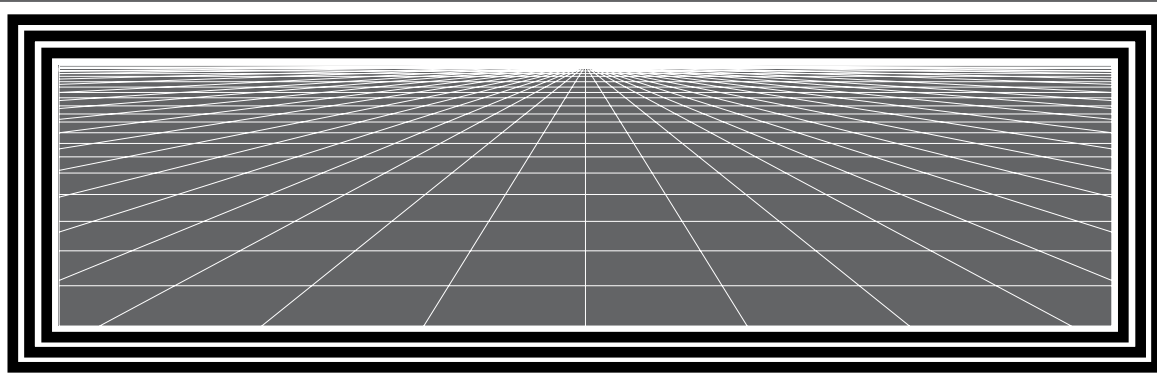
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Angela TELEMAN	
Educație ecologică prin activități de explorare/investigare a mediului în cadrul disciplinei Științe în clasele primare	46

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Jocul – o perspectivă pedagogică	53

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



QUO VADIS?



Maria LUNGU

Centrul de Zi Speranța

„În orice moment, viața ar trebui să fie o creativitate neîntreruptă. Nu contează ceea ce creai – pot fi simple castele de nisip pe malul mării – important e ca ceea ce faceți să se nască din spiritul vostru de joacă, din bucuria interioară pe care v-o provoacă jocul vostru.”

(Osho)

Domnia sa JOCUL. Cît este de minunat, de fascinant, de nepătruns...

De miraculoasa taină a jocului au încercat să se apropie filozofi, pedagogi, psihologi, folcloriști, literați, juriști. Există multe definiții ale jocului, dar nici una nu este completă, nici una nu cuprinde toate semnificațiile, tot spectrul acestui concept, toate reprezentările lui intuitive.

Jocul copilului își începe calea de la propriul corp și se concentrează asupra lui. Această formă primară de activitate este numită de E. Ericson *joc autocosmic*, deoarece apare cu mult înainte de a fi perceput ca joc. La etapa inițială, se reflectă în cercetarea lumii prin percepții emoționale, simțuri chinestezice, vocalizări etc. Treptat, copilul începe să se joace cu cei din jur și cu obiectele accesibile. El poate să strige fără motiv, “testînd” ce tonalități, ce “lungime de undă” o face pe mama să se întoarcă spre el, sau poate să se delecteze cu “expediții de cunoaștere”, de studiere prin pipăire a chipului mamei, a corpului ei – cea dintîi hartă geografică a copilului, iar hărțile întocmite în urma interacțiunii cu mama devin un prim ghid de orientare a eului în lume.

Jocul: dezvoltare și/sau transformare

Microsfera, acea luminoasă de jucării care îl ascultă, constituie punctul de refugiu al copilului, creat de el pentru a se putea retrage în momentul cînd simte trebuința unei reparații capitale a propriului eu. Lumea exterioară trăiește după legile sale: ea poate să se opună reconstrucției sau poate fi distrusă într-o clipă, poate aparține cuiva sau poate fi „confiscată” de cei mai mari. Speriindu-se sau decepționîndu-se în microsferă, copilul regresează uneori, în autosferă: iluzii, vise etc. Pe de altă parte, dacă acea inițiere în „folosirea” lumii materiale decurge cu succes și ia o orientare firească, atunci plăcerea posedării jucăriilor se asociază cu învingerea traumelor proiectate pe ele și cu starea de bine în urma acestei posedări.

În procesul creșterii copilul pătrunde în *macrosferă*, în lumea pe care trebuie s-o împartă cu alții. La început, atitudinea pe care o ia față de cei din jur este identică cu cea față de obiecte: îi studiază, îi îmbrîncește, îi obligă să fie “căluți”. E momentul cînd în scenă își fac intrarea învățămintele: el află ce conținuturi pot fi abordate numai în fantasmе sau numai în jocul autocosmic, ce conținuturi pot fi prezente în microcosmosul jucăriilor și al obiectelor. Cînd copilul învață aceste lucruri, îi atribuie fiecărei sfere un sens propriu de realitate și de posedare.

Pedagogul rus N. V. Șelgunov sublinia că pentru copil „jocul înseamnă viață. În joc el este liber, independent, își dezvoltă propriile forțe; el este o persoană integră, care face uz de mijloacele spiritului, încă nedezvoltat, pentru a trăi o viață completă de copil și o viață incompletă de matur. Deși deține puține resurse spirituale, are formate puține reprezentări, acestea sînt suficiente pentru joc”. Jocul deci îl ajută pe copil să acumuleze resurse spirituale, să-și formeze și să-și concretizeze reprezentările despre cele mai importante acțiuni, fapte, valori.

Desigur, majoritatea jocurilor slujesc, în primul rînd, interesului, emoției, trăirii, dar nu intelectului. Anume

grație acestui fapt jocurile devin un prim sprijin în pregătirea copilului pentru viață; îi asigură securitate, „spațiu psihic”, „libertate psihică” necesare pentru ca toate forțele, toate funcțiile care încă dormitează să se închege, să capete formă.

A avea, a pierde, a regăsi, a face, a desface, a reface, a crea, a distruge, a re-crea la nesfârșit legături cu ființe și lucruri este ceea ce pare mereu nou și fascinant în jocuri, copiii aflându-se în căutarea propriei plăceri și explorând noi posibilități în ei înșiși. Jocul este o tentativă de a stăpîni, o organizare liberă a dorințelor, pentru a găsi, fără prea multe riscuri, plăcerea și a o împărtăși cu cei de aceeași specie.

Jocul este strîns legat de învățarea vorbirii – nu numai în sensul de „a comunica verbal”, ci și de „a comunica prin gesturi, comportamente”. Prin jocul cu obiectele are loc autopercepția, percepția lumii înconjurătoare și a celorlalți; cu ajutorul funcției simbolice, mereu trează la ființa umană, se construiesc analogii și rețele de corespondență cu realitatea unor experiențe manipulatorie: corporale și mentale.

A fi, a avea, a face, a lua, a da, a iubi, a urî, a trăi capătă sens doar prin intermediul jocurilor, al practicilor ludice de eșec sau de stăpînire a lucrurilor și a ființelor vii.

Jocul este întotdeauna o speranță de plăcere. Această plăcere, obținută sau nu, este o experiență a sinelui, generatoare de o nouă cunoaștere a propriei ființe și, adesea, a altora, chiar dacă jocul decurge într-un context mai puțin pozitiv.

A priva un copil de joc înseamnă a-l priva de plăcerea de a trăi. Orice joc aduce satisfacție, este un mediator al dorinței și un instrument de exprimare a dorinței.

Jocul are loc concomitent în două dimensiuni temporale: prezent și viitor. Pe de o parte, acesta îi dăruiește copilului bucurie pe moment și servește satisfacerii nevoilor actuale, pe de altă parte – este direcționat în viitor, deoarece în joc se modelează anumite situații din viață ori se produce consolidarea, fixarea anumitor însușiri, calități, stări, deprinderi, capacități, competențe necesare îndeplinirii funcției sociale, profesionale, precum și întăririi fizice a organismului în dezvoltare.

Raportul *joc-dezvoltare* poate fi comparat cu raportul *învățare-dezvoltare*. În spatele jocului stau schimbarea nevoilor și schimbarea conștiinței. Conform lui L. S. Vîgotsky, „jocul este sursa dezvoltării și creează zona proximei dezvoltări. În joc copilul creează o situație imaginară; jocul este acea platformă unde copilul face uz în mod spontan de abilitatea sa de a separa sensul de obiect fără să conștientizeze acest lucru. Crearea unei situații imaginare este prima manifestare a emancipării copilului, el operînd cu un sens alienat în situații reale. În același timp, copilul, pe această cale, își elaborează o importantă îndemînare pentru o funcțiune de succes cînd se va maturiza” [4, p.296].

Jocul este cea mai universală sferă a sinelui copilului, în care au loc procese puternice de autoinspirație,

autocontrol, autodeterminare, autoexpresie și, cel mai important, de autoreabilitare. În opinia lui V. Ekslain, „experiența obținută prin joc are caracter terapeutic, deoarece în joc se creează relații securizante între copil și adult. Copilul este liber să se prezinte așa cum poate și să fie exact așa cum este în momentul dat, în formula sa individuală, în ritmul său individual”.

În joc activitatea este simultan reală și stimulată, ea este transpunerea realității fără a avea ca obiectiv transformarea acestei realități.

Jocul echivalează cu sănătatea, el este, după Winnicott, „o terapie în sine”.

Am prezentat mai multe argumente în favoarea importanței jocului în viața copiilor. Sa-i lăsăm deci pe copii să se joace, să-i îndemnăm să se joace, să insistăm să se joace, să le organizăm jocuri, deoarece:

1. îi ajutăm să simtă *unitatea* cu ceilalți;
2. le arătăm ce înseamnă *respectul*;
3. le oferim suport în a *cerceta* și *analiza realitatea*, a *gîndi liber* și *frumos*;
4. îi ajutăm să învețe să ia *decizii individuale* și *în grup*;
5. îi învățăm ce înseamnă *compasiunea*;
6. îi ajutăm să *evolueze*;
7. le dezvoltăm *deschiderea* și *curajul* de a-și exprima atitudinile față de ceilalți;
8. îi ajutăm să-și *depășească* propriile temeri și să facă față stresului;
9. le arătăm cum se poate trăi *fără violență*;
10. le cultivăm *simțul umorului*;
11. îi ajutăm să descopere arta atingerii *echilibrului* și *armoniei interioare*;
12. îi ajutăm să-și valorifice *punctele forte* ale personalității lor;
13. le inoculăm *speranță*.

Posibil, aceste obiective par a fi dificil de atins pentru instituțiile de învățămînt, pe care mulți le percep drept loc unde copiii noștri achiziționează doar cunoștințe. Dar cum rămîne cu pregătirea lor pentru o viață independentă și o socializare reușită? A învăța înseamnă a învăța să fii, a învăța să trăiești singur și împreună cu ceilalți, “schimbînd doar jucăriile”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Jocul – învățare și terapie*/Coord. Beatrice Pălici, Laura Caia, Timișoara, 2004.
2. OSHO. *Cartea despre copii*, Ed. Mix, Brașov, 2002.
3. Piaget, J., *Psihologia copilului*, Ed. Cartier, Ch., 2005.
4. Выгодский, Л. С., *Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. В Хрестоматии по детской психологии: от младенца до подростка. Учебное пособие*/Ред. Г. В. Бурменской/Изд.2, М., 2005.



Lia SCLOFOS

coordonator, Proiectul Educație pentru Toți –
Inițiativă de Acțiune Rapidă

“Totul este joc pînă la 6 ani.”

(F. Dodson)

Jocul poate fi definit drept o activitate umană fundamentală, o activitate dominantă în copilărie, prin care micuțul își satisface imediat, după posibilități, propriile dorințe, acționînd conștient și liber în lumea imaginară pe care și-o creează singur. Înainte de a fi recunoscut ca fenomen social și cultural, *jocul* a constituit vreme îndelungată “obiect al neîncrederii” din partea unora care refuzau să vadă în el mai mult decît o modalitate de destindere, care nu necesită efort. Activitățile cu caracter ludic erau considerate un fel de porți deschise spre patimi îngrozitoare, spre violență și spre ruină. *Jocul* reușește să depășească acest statut începînd cu secolul al XVIII-lea.

Ulterior, reevaluînd *jocul*, savanții încep să aprecieze virtuțile lui educative. Perceput ca o activitate serioasă, grație lui B. Elkonin, W. Stern, E. Claparede, S. Freud, J. Piaget, J. Chateau, K. Lewin etc., care aduc o contribuție valoroasă la definirea, descrierea și înțelegerea din ce în ce mai profundă și mai complexă a conceptului de *joc*, acesta capătă o validare științifică.

Stadiul de dezvoltare timpurie a copilului este punctul de pornire în clădirea abilităților cognitive, sociale și emoționale. De aceea, pentru a asigura mai tîrziu echilibrul emoțional și mental, este esențial să acordăm atenție sporită modului în care aceste achiziții evoluează. Prin joc, care oferă context pentru experimentare, descoperire, imitație, explorare, copilul va fi sprijinit să dobîndească autonomie, curaj, încredere; să își asume responsabilități; să învețe ce-i stîm, disciplina și răbdarea; să se bucure de succese! Prin joc, copilul își dezvoltă procesele psihice: percepțiile, reprezentările, memoria, imaginația, gîndirea, limbajul. Cunoștințele devin mai precise, mai sistematice.

Jocul trebuie să-l ajute pe copil:

- să descopere și să accepte atît punctele sale forte, cît și punctele slabe;

Jocul: valențe educative și riscuri

- să recunoască și să înțeleagă propriile emoții și pe ale celorlalți, să știe cum să și le exprime, să le controleze în diferite contexte sociale;
- să inițieze și să mențină o relație, să se integreze în grup;
- să relaționeze eficient cu cei din jur;
- să aplice regulile sociale și să perceapă importanța lor, spiritul de echipă, disciplina, respectul pentru sine și pentru alții.

Pornind de la premisa că jocul are o semnificație deosebită în viața copilului, părinților le revine un rol deosebit în asigurarea „terenului și materiei” pentru acest tip de activitate. Jucîndu-se, copilul parcurge **4 etape**, în cadrul fiecăreia dintre ele părinții avînd o misiune specifică.

Prima etapă este cercetarea. Copilul studiază voluntar sau involuntar obiectele, fenomenele lumii înconjurătoare. Cele observate sînt clasificate în lucruri atractive, mai puțin atractive, deloc atractive. Atenția micuțului se concentrează pe cele atractive, pe care le cercetează mai minuțios. Pentru a avea de unde alege, părinții îi decorează odaia în culori vii, o mobilează neobișnuit și, cel mai important, înzestreză acest spațiu cu jucării. În prezent, cînd pe piață există foarte multe jucării, părinților le este greu să se hotărască pe care să le procure, care dintre ele îl va ajuta pe copil să învețe. Secretul jucăriilor cognitive-educative este să dezvolte abilități utile pentru viață. De aceea, ar fi bine să-i “aprovizionăm” pe copil cu:

1. *jucării de construcții* (lego cuburi, blocuri etc.), care dezvoltă simțul spațial, abilitatea de a realiza o sarcină pînă la capăt;

2. *provizii artistice* (creioane colorate, vopsele, pensule etc.), care contribuie la familiarizarea copiilor cu culorile și combinațiile dintre acestea, la exprimarea lor creativă și nonverbală;

3. *accesorii pentru interpretarea unor piese de teatru*, care le dezvoltă imaginația și limbajul;

4. *echipamente sportive*. Practicarea sporturilor dezvoltă coordonarea și mușchii mari, cultivă spiritul de echipă, îi învață pe copii să respecte regulile de joc;

5. *puzzle-uri*, care dezvoltă abilitatea de a diferenția vizual imaginile, precum și răbdarea de a duce la bun sfîrșit o sarcină.

Un asemenea spectru de jucării va stimula copilul pentru cercetare, îi va dezvolta anumite abilități cognitive, oferindu-i condiții pentru o evoluție optimă. De aceea, copiii trebuie să fie înconjurați de jucării.

În procesul de selectare a jucăriilor rolul părinților este foarte important. Unii cumpără pentru fete doar jucării ce țin de “mediul domestic”, ceea ce limitează dezvoltarea lor și menține stereotipul conform căruia principala competență a femeii este cea de gospodină a casei. Alții consideră că dacă le-au oferit copiilor multe jucării misiunea lor a luat sfârșit, ceea ce este total eronat. La această etapă, părinții trebuie să facă observări asupra comportamentului copiilor, să le identifice preferințele și să intervină corespunzător.

A doua etapă este decizia. După un proces activ de cercetare, copiii aleg obiectele, jucăriile cu care se vor juca în continuare. La această fază, misiunea părinților este de a-i ajuta să ia o decizie corectă. Când zicem corectă, avem în vedere o decizie care, în primul rând, să nu prezinte pericol pentru viața și sănătatea copilului. Ce pot face părinții în acest sens?

- să nu “afișeze” toate jucăriile, pentru a le putea schimba la anumite intervale de timp și a menține interesul pentru ele;
- să se antreneze activ în joc, asumându-și un rol și comunicând cu copilul de la egal la egal. Astfel vor evita selectarea obiectelor nedorite;
- camera de joc nu trebuie să găzduiască lucruri periculoase sau interzise copiilor, pentru a nu fi pus în situația de a convinge, explica, insista că nu e voie să se joace cu ele.

Implicarea părinților în joc contribuie indirect la luarea unei decizii inofensive. Cercetările în domeniu arată că frecvent și prin selectarea jocurilor părinții încurajează stereotipurile de gen. Astfel, comportamentul social al copilului este influențat de convingerile lor, socializarea rolurilor de gen intrând destul de timpuriu în viața micuților:

- fetele sînt îndemnate să nu manifeste comportament activ, furie și agresiune fizică;
- mamele tind să discute cu fetele despre stări emoționale, în timp ce cu băieții se axează pe antecedentele și consecințele emoțiilor, mai puțin pe experimentarea acestora;
- părinții răspund mai puțin negativ la exprimările de furie ale băieților, decît în cazul fetelor;
- spre deosebire de băieți, fetele sînt încurajate să-și exteriorizeze stările emoționale vulnerabile.

Pentru a evita aceste aspecte, părinții trebuie să se documenteze, să se pregătească pentru activitatea de joc ca pentru unul dintre cele mai responsabile evenimente în comunicarea cu copilul.

A treia etapă este explorarea. În cadrul acesteia, copilul se implică într-un proces activ de joacă. El își asumă diferite roluri, oferind o semnificație aparte obiectelor (jucăriilor, cărților etc.).

Jocul este o metodă de cunoaștere prin care copilul își îndestulează necesitățile principale: de a se mișca, de a crea, de a fi acceptat, de a-și satisface curiozitatea, chiar prin

distrugerea unei jucării sau a unui obiect. Ultima necesitate “nu le este pe plac” părinților, care, neînțelegînd că printr-un asemenea comportament copilul își exprimă spiritul de cercetare, îl pedepsesc. Copilul studiază conținutul jucăriei, este avid să afle cît mai multe despre ea și necunoscînd alt parcurs, optează pentru acesta.

Odată cu vîrsta copilul se schimbă, se maturizează, acumulează răspunsuri la numeroase întrebări, își extinde orizontul cognitiv, își satisface parțial curiozitatea nativă și nevoia de a distruge dispare. Care este rolul părinților în asemenea momente? De a-i oferi jucării care pot fi dezasamblate și analizate pe părți, de tip *lego* etc. Părinții trebuie să observe ce fac și cum fac copiii anumite lucruri, ce sentimente, emoții însoțesc aceste acțiuni. Ei vor putea contribui la dezvoltarea competenței emoționale a copilului doar prin reacții prompte la stările acestuia, prin discuții despre emoții, prin exprimarea propriilor emoții. Manifestările de violență, utilizarea vocabularului inadecvat sînt un semnal de alarmă, un semnal că e nevoie de o intervenție, dar și de multă băgare de seamă.

Și la această etapă se manifestă rolurile de gen. Copiii învață ce înseamnă să fii băiat sau fată în societatea noastră, fiind expuși la multipli factori care le influențează atitudinile și comportamentele de gen. Acestea sînt învățate, mai întîi de toate, acasă, prin observarea comportamentelor părinților, care sînt întărite și menținute, prin transferarea respectivului model, în activitatea de joc. Un rol aparte în acest sens îl are grupul de prieteni, mediul de la grădiniță, emisiunile TV etc.

Explorînd, copiii exersează în joc independența, creativitatea, curiozitatea, capacitatea de a rezolva unele probleme, de a-și exprima sentimentele și valorile. Urmărindu-i, părinții își pot contura foarte clar intervențiile educative.

Etapă a patra este întărirea comportamentelor. În timpul jocului copiii repetă anumite comportamente și prin repetare le întăresc. Dacă la etapa anterioară părinții s-au implicat activ sau au urmărit cu atenție ce face copilul, au intervenit ori de cîte ori a fost nevoie, atunci la această fază acestuia i se poate oferi mai multă independență. De accentuat însă, că riscul de a consolida modele comportamentale nedorite persistă mereu. Iată de ce în procesul de comunicare cu copilul părinții trebuie să fie foarte atenți, deoarece el observă, reconstituie, reproduce, învață. Toni Gould, în lucrarea sa *Get Ready to Read*, enumeră următoarele competențe care pot fi dezvoltate prin intermediul jocului: a asculta; a se concentra; a observa și a diferenția; a urma instrucțiunile verbale; a coordona acțiunile; a urmări un traseu motivațional etc.

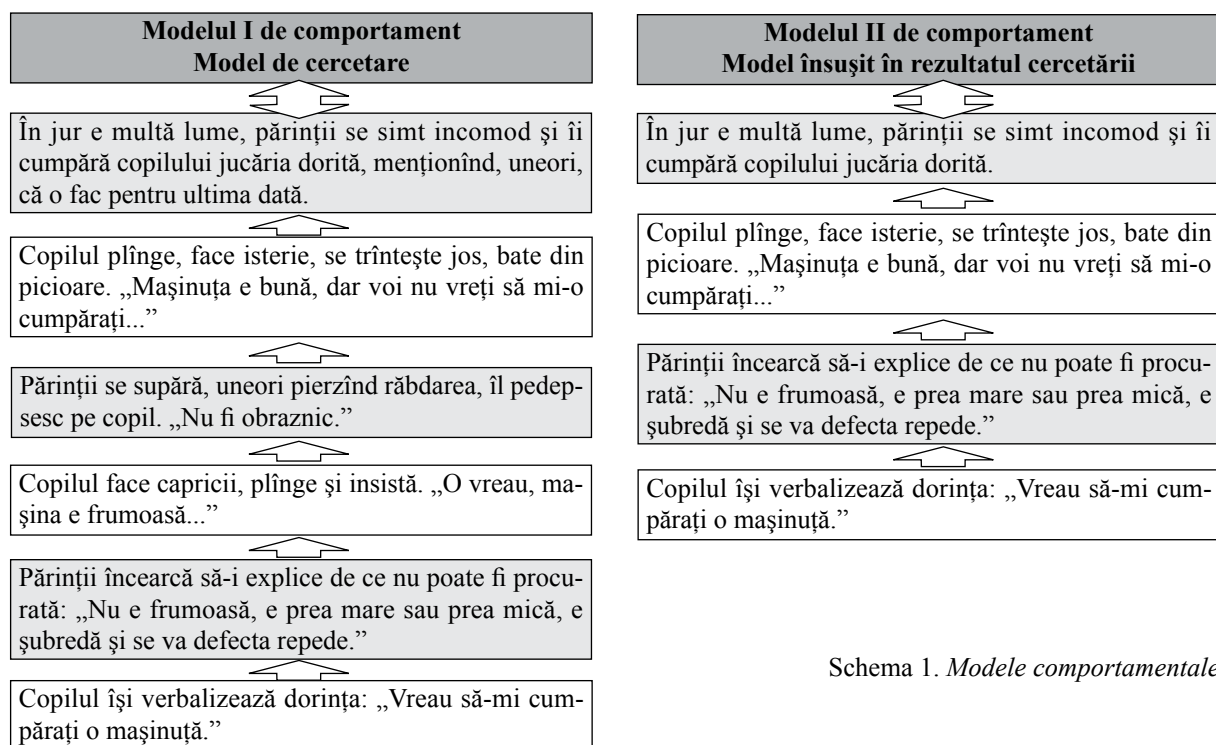
Așadar, în procesul de însușire a noilor comportamente rolul părinților este crucial. Vom demonstra acest lucru în baza unui exemplu des întîlnit.

Trecînd pe lîngă o gheretă, un copil își dorește mult o mașinuță, dar mama și tata sînt convinși că nu e bine să procure jucării într-un asemenea loc. În plus, acasă are multe mașini. Cum se desfășoară comunicarea dintre copil și părinți?

Prezentăm 2 modele comportamentale (*Schema 1*) care explică cum aplică copiii cercetarea în procesul de satisfacere a propriilor dorințe:

1. Primul model este constituit din 6 pași (pot fi mai mulți, în funcție de răbdarea părinților). La această etapă, copilul cercetează comportamentul părinților, testează noi metode de intervenție întru atingerea scopului. De obicei, copii sînt foarte creativi și fac tot posibilul pentru a avea ce își doresc.
2. Al doilea model este mai succint. Copilul a identificat ce trebuie să facă pentru a obține ceea ce își dorește și acționează. El va renunța la cîțiva pași testați anterior, care nu au adus nici un rezultat, și va trece imediat la acțiunea care i-a permis să obțină de la adulți ce vrea. În așa mod se întăresc modele de conduită care nu întotdeauna sînt pe placul părinților.

Pentru a nu ajunge în asemenea situații, părinții trebuie să fie consecvenți, să aibă răbdare și să îi ofere copilului cît mai multe alternative, să negocieze, să-i sustragă atenția comunicînd cu el despre altceva, să nu dea de înțeles că nu știu cum să procedeze, să nu se enerveze și să nu cedeze (cînd nu e cazul), dacă nu vor ca odrasla lor să preia comportamente inddezirabile.



Schema 1. *Modele comportamentale*

Cum reacționează, de regulă, un părinte atunci cînd copilul manifestă un comportament nedorit? De cele mai multe ori, este iritat, furios, nemulțumit, ridică vocea, aplică pedepse. Aceste reacții sînt generate de interpretarea comportamentului copilului: “este rău”, “este obraznic”, “nu mă respectă”, “este răsfățat” etc. Recurgînd la astfel de comentarii, părinții etichetează copilul, nu comportamentul. Riscul cel mare e că micuțul își va însuși această etichetă și se va purta, în cele mai multe cazuri, corespunzător. A eticheta un copil în funcție de un comportament este cel mai mare deserviciu pe care îl putem face, căci îi trasăm și îi întărim în acest fel modelul viitor de comportament.

Copiii învață comportamentul prin imitarea celorlalți (în special a părinților), prin observație, prin modelul oferit de adulți, prin efectele pe care le are o conduită sau alta și, fără îndoială, prin joc.

Tipul jocului recomandat diferă de la o vîrstă la alta. Datorită impactului pe care îl are asupra dezvoltării copilului, alegerea lui este o responsabilitate destul de mare pentru părinți.

Bebeluşii adoră oglinzile (le place să se studieze) și obiectele atîrnate. E *jocul solitar*. Ei desfășoară activități cu obiecte, jucării, imită fără a împărți acțiunile cu ceilalți.

La 1-3 ani sînt “în vogă” cutiile din plastic sau din carton vopsite în culori vesele, jucăriile și cutiile găurite,

prin ale căror orificii copiii introduc mingi sau cuburi, învățând, astfel, despre relațiile spațiale și cauză-efect. Și cutia cu nisip oferă teren pentru experimentare și creativitate. Printre preferințele acestei vârste figurează și *jocul paralel*, în care doi copii se joacă alături și din când în când se privesc. Deseori, la groapa cu nisip, copiii își umplu căldărușa cu acest material “prețios”, fiecare fiind preocupat numai de ceea ce face el.

La 3-5 ani este specific *jocul asociativ*, copiii stînd unul lîngă altul, imitîndu-se reciproc. Uneori, această activitate generează conflicte. Sînt bine cunoscute situațiile cînd copilul îl vede pe coleg jucîndu-se cu o jucărie și își dorește să facă și el același lucru, cu aceeași jucărie și... conflictul este declanșat. *Jocul cooperativ* se înscrie și el printre preferințele de la această vîrstă. Copiii își aruncă unul altuia mingea, cooperînd. Împărțind și așteptînd, ei își dezvoltă autocontrolul.

Preșcolarii pledează pentru plastilină, cuburi de construcție. Uneori, dărîmă construcția imediat ce-o vîd înălțată, ceea ce e firesc pentru această vîrstă. Jocul specific este cel *cooperativ*. O altă oportunitate este *teatrul de papuși*. Copiii inventează povești și le prezintă – o cale extraordinară de a-și dezvolta talentul de a povesti, un pas important în procesul învățării. Prin *jocul de simulare* în grup copiii se implică în acțiuni înlănțuite, pretinzînd că hrănesc păpușa sau ursulețul, merg la cumpărături, se întorc acasă, pregătesc o prăjitura, o pun în cuptor și apoi... o mîncîcă etc. *Jocul de rol* sau jocul de-a mama și de-a tata, de-a doctorul etc. are rol terapeutic pentru cei care nu au dezvoltată inițiativa și curajul de a intra în competiție, eliberîndu-se, prin el, de timiditate, de frica de a fi criticați, deoarece personajul poate spune orice deci reproșurile i se adresează acestuia.

Pornind de la premisa că jocul este activitatea esențială a copilului, tot ceea ce întreprinde el este inclus în joc. Jocul este activitatea în care copilul se implică total și din care este “scos” cu dificultate, în care se angajează cu plăcere și bucurie nemăsurată, arătîndu-se, deseori, serios și devotat acțiunii pe care o desfășoară. Îmi amintesc cum mama ne chema să mîncăm și noi nici nu-i răspundeam, pentru că, de fapt, nu simțeam nici foame și nici sete, fiind complet copleșite de farmecul jocului.

Învățăm jucîndu-ne și ne jucăm învățînd. Totul este joc pînă la 6 ani, dar nu numai.

Această activitate nu este specifică doar copilului, ea întîlnindu-se și la adolescenți, la maturi sau chiar la buni. Cu toții ne refugiem, nu arareori, într-o lume imaginară, plină de vise și de dorințe ce se împlinesc, o lume paradisiacă în care restricțiile lipsesc. În crearea acestei lumi, omul transpune realul în imaginar și este fericit.

O parte din părinți, și nu numai, consideră că jocul este o activitate spontană și voluntară, neobligatorie,

care nu servește niciunui obiectiv, dominată de o motivație intrinsecă. Parcurgînd însă cele expuse anterior, nu putem fi de acord cu această afirmație. Jocul poate fi constructiv, dar și distructiv. În acest context, susținem următoarele:

- Prin joc copiii descoperă și însușesc noi comportamente; în acest proces ei trebuie asistați direct sau indirect.
- Copiii conferă o importanță și o semnificație deosebită jocului. El este, așadar, o premisă și o oportunitate pentru ca părinții să le devină parteneri (avînd, astfel, și acces la ceea ce se întîmplă pe parcurs).
- Copiilor le place să imite activitățile de rutină ale adulților. De aceea, adulții trebuie să fie foarte atenți la ceea ce fac și cum fac.
- Întrucît prin joc copiii se dezvoltă, este indicat să le punem la dispoziție jucării specifice, dar și “nespecifice” genului, oferindu-le, astfel, posibilitatea de a sonda și descoperi cît mai multe domenii. Acest lucru îmbogățește repertoriul lor comportamental.
- Jocul este esențial pentru formarea personalității copilului, în joc încep să se dezvolte competențele de bază. Scopul jocului este acțiunea însăși, capabilă de a satisface imediat dorințele sau aspirațiile copilului.
- Funcțiile jocului se schimbă odată cu vîrsta. Dacă pentru copil jocul este o activitate fundamentală, pentru adult este o activitate aferentă celei de bază, dar una la fel de importantă, deoarece și adulții învață eficient prin joc.
- Orice joc exprimă nevoia copilului de ordine și disciplină. Misiunea adultului este de a facilita procesul de imitare, inventare, învățare și respectare a regulilor.
- Influențarea comportamentului, mai ales prin intermediul regulilor, îi face pe copii să învețe o conduită civilizată.
- Jocul îl ajută pe copil, dirijat de părinți sau educatori, să dobîndească un nivel de **competențe adecvat vârstei**, care să-i faciliteze învățarea și dezvoltarea, cum ar fi:
 - ✓ **competențe de auto- și intercunoaștere** (dezvoltarea atitudinii pozitive față de sine și ceilalți, stimularea încrederii în sine, a valorizării personale și interpersonale);
 - ✓ **competențe emoționale** (identificarea, exprimarea și gestiunea emoțiilor, soluționarea conflictelor);
 - ✓ **competențe de comunicare și relaționare;**
 - ✓ **competențe de luare a deciziilor, de rezolvare de probleme, de identificare a consecințelor propriilor acțiuni.**



Aliona CRISTEI

Universitatea de Stat din Moldova

Modalități de implicare a părinților plecați la muncă peste hotare în soluționarea problemelor școlare ale copiilor lor

Summary: Child's education depends very much on the collaboration between educational actors, depends on the successful partnership between family, school and Local Public Authorities. As a result of the existing crisis, Moldovan society

gets more influenced by the value change that develops at the social level. This has resulted from many parents who have moved to other countries to seek work and earn more money. Consequently, many of the family's responsibilities are passed on to family members who remain in Moldova and educational institutions. Although schools attempt to fulfil their educational responsibilities by helping children become successfully integrated into Moldovan society, it still cannot replace the family's contribution to the socializing process. Because one-third of Moldovan children have one or both parents working abroad, the efficiency of the educational partnership depends on the interest towards education showed by the tutors or people who take care of children. As a result, the family is mediated by caretakers and its functionality depends on caretakers'/'custodians' responsibilities. The aim of this study was to collect qualitative information in order to identify the ways that caretakers and parents working abroad are involved in their children's educational process, how they can help overcome different school problems, and support their children to succeed at school.

Funcționarea eficientă a unui sistem educațional depinde mult de onorarea responsabilităților asumate de părțile implicate și de crearea unui parteneriat constructiv. Parteneriatul dintre familie și școală constituie o condiție indispensabilă a educației copiilor, iar stabilirea unor relațiilor strânse între părinți, profesori și alți actori comunitari asigură buna funcționare a instituției de învățământ, având impact direct asupra calității educației și determinând, în final, beneficii la nivel social.

Analiza particularităților familiei contemporane din R. Moldova indică că aceasta este dominată de valori materiale. Preocupați de rezolvarea problemelor financiare, părinții le neglijează pe cele generate de dezadaptarea socială. În intenția de a asigura un trai decent copiilor, mulți decid să plece după un câștig mai substanțial, pe un termen indefinit, peste hotarele țării. De aceea, multe din funcțiile familiei sînt transmise altor instituții sociale, cauzînd, treptat, o înstrăinare între copii și părinți. Deși școlii îi revine sarcina de a facilita inserția socială a copilului, ea nu poate înlocui contribuția familiei în acest proces. Copiii lăsați fără îngrijire parentală nu se pot adapta în societate, le este greu să stabilească relații și, deseori, se simt marginalizați, defavorizați. Consecințele migrației părinților peste hotare se manifestă prin: pierderea legăturii sociale cu familia și școala; lipsa interesului pentru studii, muncă și alte ocupații; înrăutățirea bruscă a stării neuropsihice a membrilor familiei; ponderea ridicată a alcoolismului timpuriu la adolescenți; creșterea numărului de infractori

minori; tentative de suicid la adolescenți etc. [1].

Societatea moldovenească suportă modificări la nivel structural, transformîndu-se, treptat, într-un orfelinat gigantic, cu "orfani sociali" ai căror părinți sînt vii și care afirmă că au fost nevoiți să își părăsească copiii întrucît "le pasă de ei". Numărul copiilor rămași fără îngrijire părintească este în continuă creștere. Conform datelor din subdiviziunile teritoriale pentru anul 2008, în țară sînt înregistrați 98.812 copii fără supraveghere parentală, dintre care circa 27.816 sînt privați de îngrijirea ambilor părinți. Riscurile la care sînt expuși copiii din respectiva categorie sînt multiple, iar lipsa comunicării și afectivității părintești nu pot fi compensate cu nimic. Bunicii, rudele apropiate și vecinii nu pot înlocui dragostea și supravegherea părinților, adeseori nu oferă sfaturi pentru o orientare corectă în viață, deoarece nu sînt în stare sau nu își pot asuma rolul de „călăuzitor”. În consecință, frecvent, acești copii devin prada realității din societate, implicîndu-se în diverse grupări cu orientări valorice diferite de cele acceptate. La moment, nu există politici publice în domeniu, iar statul nu poate asigura creșterea a generației de copii lăsați fără îngrijire părintească. În această ordine de idei, realizarea unui parteneriat între școală și familie devine din ce în ce mai dificilă. Întrucît fiecare al treilea copil are unul sau ambii părinți plecați la muncă peste hotare, eficiența parteneriatului educațional se află în strînsă corelație cu interesul față de studii manifestat de tutorii sau persoanele în grija cărora sînt lăsați copiii. Familia deci devine mediată de

îngrijitori, iar funcționalitatea ei depinde de nivelul de responsabilizare al acestora.

Prezentăm în continuare rezultatele unui studiu efectuat de noi, care a avut drept **scop** colectarea informațiilor calitative referitoare la *identificarea modalităților de implicare a îngrijitorilor și părinților plecați la muncă peste hotare în procesul educațional, în vederea acordării de sprijin copiilor în depășirea diverselor probleme școlare, a creșterii reușitei școlare și a interesului față de activitățile educaționale*. Pentru realizarea scopului și obiectivelor propuse, a fost utilizată *metoda calitativă a discuțiilor focus-group cu îngrijitori/tutori și metoda interviului cu reprezentanți ai Direcției Generale de Învățământ (2), APL (1), manageri de instituții școlare (3), psiholog (1), copil a cărui părinte este plecat peste hotare (1)*.

Generalizând rezultatele studiului, menționăm că problema copiilor rămași fără îngrijire părintească rareori este discutată la nivelul Direcției Generale de Învățământ sau al APL, aceasta fiind abordată preponderent pentru evidență statistică. Marea majoritate a profesorilor nu cunosc starea reală a copiilor din această categorie, deoarece părinții nu informează și nici nu legalizează statutul de tutore al persoanelor în grija cărora își lasă copiii pentru perioada de absentare. Implicarea părinților în activitățile școlare este redusă, fapt datorat lipsei unei colaborări sistematice dintre ei și îngrijitori. Foarte puțini dintre cei reînțorși pentru scurte perioade în țară pășesc pragul școlii, responsabilitatea pentru viața școlară a copiilor fiind pusă în seama tutorilor. La rândul lor, îngrijitorii nu-i informează pe părinți despre problemele copiilor, preferând să-i pună la curent abia după ce le soluționează de sine stătător. Dezinformați, părinții nu cunosc problemele școlare ale copiilor și nici domeniile școlare în care se pot implica. Din acest considerent, nici profesorii nu le acordă prea multă atenție respectivilor părinți.

Dat fiind faptul că sancțiunile părinților se manifestă sub forma unor restricții financiare, copiii obișnuiesc să le ascundă dificultățile școlare. Astfel, între “părți” apar probleme de încredere, ceea ce cauzează distanțarea. În rezultat, copiii nu le împărtășesc părinților emoțiile, sentimentele, planurile de viitor. Imitând comportamentul și valorile existente în familie, copilul este tentat să acorde prioritate valorilor materiale și nu celor educaționale. În acest context, devine tot mai dificil a crea un parteneriat eficient între școală și familie.

În urma analizei rezultatelor cercetării, propunem câteva **recomandări** care ar optimiza participarea părinților plecați la muncă peste hotare în viața școlii.

La nivelul politicii de stat, este necesară o *descentralizare administrativă în domeniul educației* în calitate de proces social situat la linia de intersecție dintre sistemul de educație și sistemul comunitar. Acest

proces presupune repartizarea rațională a resurselor educației (financiare, materiale, informaționale, umane), valorificând condițiile existente în plan teritorial și local, în contextul unor criterii pedagogice unitare. Învățământul nu poate rămâne la discreția celor care cunosc superficial preceptele pedagogice și problemele școlii. De aceea, în condițiile actuale, reevaluarea rolului autorităților administrației publice în raport cu societatea reprezintă un element-cheie al democratizării sistemului de învățământ.

În sens larg, prin descentralizare se înțelege orice transfer de atribuții din plan central în plan local. În sens restrâns, descentralizarea înseamnă realizare acestui transfer: de ex., descentralizarea serviciilor, adică desprinderea unor servicii publice din competența centrală sau locală, atribuindu-le o organizare autonomă. Descentralizarea administrativă reprezintă un proces complex de transformări calitative ale sectorului public, de consolidare a autonomiei locale, de delegare și delimitare a atribuțiilor și domeniilor de activitate între autoritățile administrației publice centrale și cele locale. Deși în republică funcționează legea cadru a descentralizării (nr. 435-XVI din 28.12.2006), aceasta nu este implementată în domeniul educației, marea majoritate a instituțiilor de învățământ fiind dependente de hotărârile luate la nivel central. De multe ori, autoritățile centrale nu cunosc situația și necesitățile reale ale instituțiilor de învățământ, acordând prioritate unor domenii mai puțin importante.

Necesitatea descentralizării la nivelul unei politici de stat eficiente a fost afirmată de majoritatea managerilor școlari. Un pas în această direcție îl constituie asociațiile părinților și profesorilor, care favorizează cooperarea dintre părinți și reprezentanții APL. În cadrul întrunirilor, părinții pot pune în discuție problemele cu care se confruntă școala și pot negocia posibilitățile de soluționare. În cazul în care APL nu sînt interesate sau nu dispun de resurse financiare, intervin asociațiile părinților și profesorilor. Crearea acestora prezintă multiple avantaje: sporirea interesului părinților față de activitățile școlii, a nivelului de participare în cadrul acestora; soluționarea problemelor la nivel școlar, construirea unui parteneriat durabil dintre părinți, profesori și APL etc. De aceea, asociațiile părintești trebuie implicate în toate acțiunile instituției, nu doar în colectarea de fonduri financiare.

Deși implementarea unei descentralizări în domeniul educației este susținută de toți intervievații, realizarea *de facto* a acesteia la moment este dificilă. Impedimentul principal menționat de manageri este lipsa de încredere în gestionarea democrației a finanțelor și lipsa unor instruiri în managementul resurselor. Descentralizarea nu este un proces simplu, ci unul ce trebuie dezvoltat, condus către obiectivul dorit astfel încît APL să poată să

își îndeplinească obligațiunile: a oferi servicii de calitate comunității. În această ordine de idei, descentralizarea devine semnificativă în plan comunitar.

Tot la nivelul poticii de stat sînt necesare *schimbări legislative care ar impune părinții să își asume responsabilitatea pentru creșterea și educarea copiilor lor*. Conform Legii cu privire la migrațiune (nr. 1518-XV din 6 decembrie 2002), părinții nu sînt obligați să perfecteze o tutelă legală. Din acest motiv, persoanele în grija cărora sînt lăsați copiii nu pot fi trase la răspundere sau nu pot fi forțate să participe la acțiunile școlii.

De asemenea, trebuie operate *schimbări valorice la nivel social*, în primul rînd prin susținerea și finanțarea continuă a învățămîntului public de către stat. Valorile educaționale nu mai sînt actuale în societatea moldovenească. Deși majoritatea participanților la discuțiile de grup afirmă că studiile copiilor sînt importante pentru părinți și că anume acestea sînt „mobilul” plecării lor, realitatea ne demonstrează contrariul. Valorile educaționale și culturale formate de-a lungul secolelor nu mai sînt actuale. Cu părere de rău, pentru a obține o bursă la universitate nu sînt necesare medii înalte, ci, mai degrabă, o sumă de bani pentru achitarea contractului de studii. De aceea, principalul stimul al elevilor nu sînt cunoștințele și abilitățile formate, implicarea în activități educațional-culturale, dar intrarea în posesia acelei sume de bani care le-ar permite să se înscrie la universitate sau să obțină un post de muncă.

Criza economică și sărăcia din Moldova au determinat migrarea populației active, personalul din sfera învățămîntului fiind constituit, în mare parte, din cadre vîrstnice, care au nevoie de perfecționare. În mediul rural se relevă, evident, un deficit de pedagogi, metode de predare-învățare învechite; profesorul nu se mai bucură de autoritatea de altădată. De aceea, este necesară o politică care ar ridica statutul profesorului, care i-ar asigura un salariu pe potrivă, favorizînd, astfel, o schimbare de atitudine la nivel social.

Pentru a crea posibilități de angajare în cîmpul muncii este necesară *implementarea unei orientări profesionale prin susținerea parteneriatului școală-universități-servicii publice*. Intervenția școlii trebuie să se bazeze pe informarea, formarea și orientarea elevilor. În condițiile actuale, tinerii își aleg specialitatea nu în funcție de aptitudini și capacități, ci de prestigiul respectivei specialități. Alteori, familia joacă un rol hotărîtor în alegerea domeniului de profesionalizare. Cele mai solicitate meserii sînt cele ce țin de domeniul economiei, dreptului și al limbilor străine. Prin urmare, aceste sfere cunosc un surplus de specialiști. Orientarea profesională la nivel de școală ar contribui la creșterea interesului elevilor față de studii, la cunoașterea pieței muncii și a oportunităților de angajare și, în consecință, la alegerea corectă a profesiei.

Nu în ultimul rînd, este necesară *instituirea unei colaborări fructuoase între APL și ceilalți actori comunitari*. Problema copiilor privați de îngrijire părintească este discutată la nivel de APL sporadic. În lipsa implicării sau a cunoașterii situației reale, aceasta rămîne nesoluționată și se agravează. În această ordine de idei, este binevenită organizarea de ședințe cu îngrijitori, în cadrul cărora să se discute dificultățile cu care se confruntă copiii rămași fără supraveghere parentală, căci problemele pot fi soluționate doar cunoscîndu-le.

La nivelul instituțiilor școlare, un pas important este *păstrarea legăturii cu părinții*, în vederea informării lor cu privire la reușita academică a copiilor, la posibilitățile de conlucrare cu profesorii în sensul creării unui parteneriat viabil. De asemenea, profesorii trebuie să îi convingă de necesitatea de a *legaliza statutul de tutore* al persoanei în grija căreia este lăsat copilul, deoarece în caz de neexercitare a responsabilităților de tutore, actorii școlari pot interveni și lua măsurile legislative corespunzătoare.

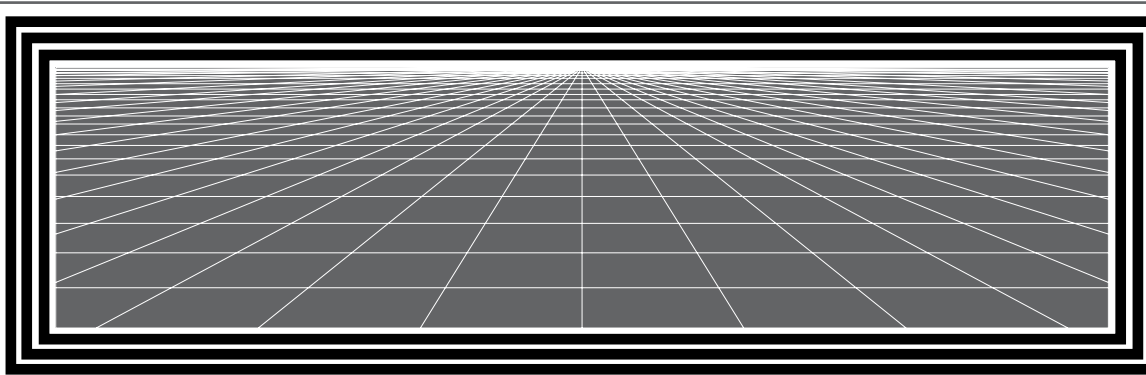
Pentru a crește interesul copiilor față de studii, este nevoie de *perfecționarea sistematică a cadrelor didactice și utilizarea unor metode de predare-învățare moderne, interactive*. Acest lucru se resimte, în special, în mediile rurale, unde majoritatea cadrelor didactice sînt în etate și utilizează la clasă numai metode de predare-învățare tradiționale, motiv pentru care mulți copii nu reușesc să însușească materia de învățămînt, fapt ce îi demotivează.

La nivel de familie, este necesară *asigurarea unei colaborări viabile între tutori și părinți*. Chiar dacă se află la distanță, *părinții trebuie să își asume responsabilitatea de a crește și educa copiii*. Ei trebuie să cunoască toate problemele cu care se confruntă copilul, să se implice în soluționarea acestora. De aceea, a *menține contactul cu profesorul este de importanță stringentă*. Legătura cu agenții școlari se poate realiza prin telefon sau prin intermediul unor vizite în perioadele de reîntoarcere în țară.

În concluzie, putem menționa că construirea și menținerea unui parteneriat între școală și familie depinde de asumarea responsabilităților de către toți actorii educaționali.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Studiul realizat în cadrul Proiectului *Situația copiilor rămași fără îngrijire părintească în urma migrației*, implementat de CIDDC, cu suportul financiar al UNICEF, Ch., 2006, p. 24-52.
2. *Implicarea părinților în activitatea școlii*, studiu realizat în cadrul Proiectului *Optimizarea participării și calității educaționale în țările Europei de Sud-Est*, implementat cu sprijinul OSI Budapesta, 2008.



EVENIMENTE CEPD



Curriculum de bază pentru formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii

În perioada 15-23 martie curent, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți s-au desfășurat atelierelor de prezentare a materialelor proiectului *Elaborarea curriculumului pentru formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii și a ghidurilor metodologice aferente*. Această activitate, desfășurată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, face parte din acțiunile Proiectului *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*, realizat de Ministerul Educației datorită unui grant oferit de Fondul Fiduciar Catalitic. Resursele acestui grant sînt administrate de Banca Mondială, iar proiectul este derulat cu asistența UNICEF și UNESCO.

La ateliere, la care au participat reprezentanți ai 8 colegii pedagogice și 4 universități din republică, instituții care asigură formarea inițială și continuă a cadrelor didactice pentru educația timpurie, au fost discutate modalitățile de utilizare a materialelor și au fost oferite sugestii pentru elaborarea programelor curriculare pe discipline. Subiectele abordate, cît și tehnicile utilizate de formatori au prezentat interes pentru majoritatea audienților, aceștia încercînd să găsească aplicații pentru disciplinele predate de ei.

În cadrul analizei documentele elaborate, participanții au venit cu mai multe propuneri de îmbunătățire, care au fost luate în considerație la actualizarea ultimei variante a materialelor: prezentarea unor aspecte practice de aplicare în grădinițe, concretizarea modalităților de utilizare a materialelor, descrierea unor metode eficiente pentru formarea la studenți a capacităților de argumentare, confruntare, exprimare, soluționare a diferitelor probleme etc.

Sperăm ca elaborarea și implementarea *Curricu-*



lului de bază pentru formare inițială și formare continuă a cadrelor didactice din domeniul educației timpurii și a ghidurilor metodologice aferente vor contribui la sporirea calității serviciilor acestui segment al sistemului de învățămînt.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect



Elaborarea Planului de Dezvoltare a Instituției în cadrul Proiectului CONCEPT

Conform planului de activitate al proiectului, în perioada 16-19 martie 2010, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA s-a desfășurat primul modul al programului de instruire *Elaborarea Planului de Dezvoltare a Instituției*, destinat echipelor manageriale din Liceul Profesional nr.2 și Colegiul de Construcții, ambele din Chișinău, instituții participante la Proiectul *Consolidarea Sistemului de Pregătire Profesională Tehnică în Republica Moldova/CONCEPT*, sprijinit financiar de LED Moldova.

Activitatea a avut drept scop oferirea unui suport profesional echipelor manageriale în elaborarea *Planului de Dezvoltare a Instituției* (PDI). În cadrul seminarului-training au fost abordate atât subiecte ce țin de conștientizarea necesității și a importanței implementării managementului strategic, cât și conținuturi care vizează nemijlocit design-ul și structura PDI. Participanții, manageri și profesori din cele 2 instituții, au identificat factorii-cheie care contribuie la consolidarea capacității vitale a organizației; și-au actualizat cunoștințele referitoare la componentele de bază ale PDI: au exersat formularea misiunii și a viziunii instituției; au realizat analize SWOT și PEST. De asemenea, au identificat și au prioritarizat problemele existente în școala pe care o administrează și au formulat obiectivele PDI.



Activitățile de formare au fost facilitate de formatori-experti cu o experiență bogată în domeniul managementului educațional: Valentina CHICU, Gheorghe GÎRNET, Victor SÎNCHETRU și Gheorghe ȘALARU.

Pentru următorul modul al programului *Elaborarea Planului de Dezvoltare a Instituției*, prevăzut pentru luna mai, managerii au elaborat structura logică a PDI și au prezentat schițele preliminare. Sperăm ca sprijinul profesional al formatorilor și sugestiile constructive ale colegilor oferite în cadrul următoarei activități să contribuie la optimizarea documentelor.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect

Conferința Internațională *Participarea părinților în problemele vieții școlare*

Pe 23-24 aprilie curent, la Becici, Muntenegru, a avut loc un eveniment regional de bilanț din cadrul Proiectului Internațional *Sporirea calității și a participării în educație*, coordonat de Institutul pentru o Societate Deschisă, Budapesta, și de Centrul de Politici Educaționale de la Universitatea din Ljubljana.

Republica Moldova a fost reprezentată de o echipă de cercetători și practicieni compusă din: Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Centrul Educațional PRO DIDACTICA; Rima BEZEDE, Centrul Educațional PRO DIDACTICA; Ala SOLOVEI, specialist principal, DGÎTS Soroca; Lilia GOLOVEI, Gimnaziul nr. 17 din Chișinău, și Angela MĂMĂLIGĂ, Liceul Teoretic *Prometeu-Prim*.

Proiectul a fost implementat în 10 țări din Europa de Sud-Est cu scopul de a stabili nivelul manifestării parteneriatului școală-familie – una dintre problematicile comunităților educaționale contemporane.

Obiectivele cercetării efectuate în cadrul proiectului au vizat: investigarea gradului de implicare și de activism școlar al părinților, a tipurilor de parteneriate edificate în sensul asumării responsabilităților parentale și sociale; identificarea oportunităților de menținere a unor relații eficiente cu părinții și a ajutorului oferit de școală acestora; stabilirea atitudinii directorilor față de parteneriatul școală-familie.



Sondajele naționale realizate printre directori și părinți, pe care s-au axat cercetările din proiect, scot în evidență interesul părinților și al directorilor pentru participarea activă a familiei în activitatea școlii. Acest fapt determină necesitatea de a opta în continuare pentru sporirea interesului ambelor părți, pentru diversificarea și implementarea noilor tipuri de implicare, care să fie promovate atât „la firul ierbii”, adică la nivel managerial inferior, cât și la nivel de politică educațională a statului. Or, interesul comun este prestarea unor servicii educaționale de calitate, pentru beneficiul multiaspectual al fiecărui elev, în particular, și al comunității, în general.

Participare, Parteneriat, Cooperare, Incluziune, Inițiativă, Reforme de calitate, De la educație de calitate pentru toți la participare de calitate pentru toți – au fost conceptele-cheie vehiculate în cadrul conferinței. S-a evidențiat, de asemenea, faptul că atunci când părinții se implică, copiii se simt și învață mai bine. În final, participanții au confirmat cu recunoștință că obiectivele conferinței au fost atinse, urmînd a se promova în fiecare țară rezultatele cercetărilor, inclusiv prin publicarea unor materiale care vor fi puse la dispoziția cadrelor didactice și manageriale, a factorilor de decizie.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Servicii la solicitarea beneficiarului

În perioada martie-aprilie 2010, în cadrul Programului *Servicii la solicitarea beneficiarului* au fost desfășurate următoarele activități:

MRC Caritas Moldova – Formare de formatori

De acest training au beneficiat specialiști care lucrează cu copii cu nevoi speciale din r. Sîngerei.

Scopul și obiectivele activității au fost: perfecționarea abilităților de formator ale actorilor ce vor dezvolta și presta servicii pentru copii cu CES; familiarizarea cu algoritmul creării și funcționării unui serviciu de suport pentru copiii cu CES și familiile acestora în baza evaluării necesităților copiilor.

Participanții și-au exprimat încă o dată convingerea că în scopul acordării de servicii de suport corespunzătoare, care ar facilita integrarea socială a copiilor cu CES, necesitățile acestora trebuie corect determinate din start; că acești copii sînt diferiți, au trebuințe diferite, învață diferit și pentru a-i ajuta trebuie să-i cunoaștem foarte bine; că nu există situații la care nu am găsi o soluție; că e important să lucrăm în echipă și că din componența ei trebuie să facă parte și părintele.

DGÎTS Soroca – Program complex de formare continuă a cadrelor didactice (modul I – Psihopedagogie)

De acest training au beneficiat 35 de cadre didactice – profesori de istorie și geografie din r. Soroca.

Scopul și obiectivele activității au fost: clasificarea inventarului de tehnici specifice disciplinelor *Geografia și Istoria*; dezvoltarea abilităților de aplicare a strategiilor de formare a competențelor; dezvoltarea creativității profesorului etc. Cursanții s-au implicat activ, asimilînd cunoștințe noi și integrîndu-le în propriul sistem cognitiv.

Liceul Teoretic Ginta Latină, Chișinău – Îmbunătățirea calității serviciilor educaționale

De acest seminar au beneficiat 65 de manageri de instituții preuniversitare din mun. Chișinău.



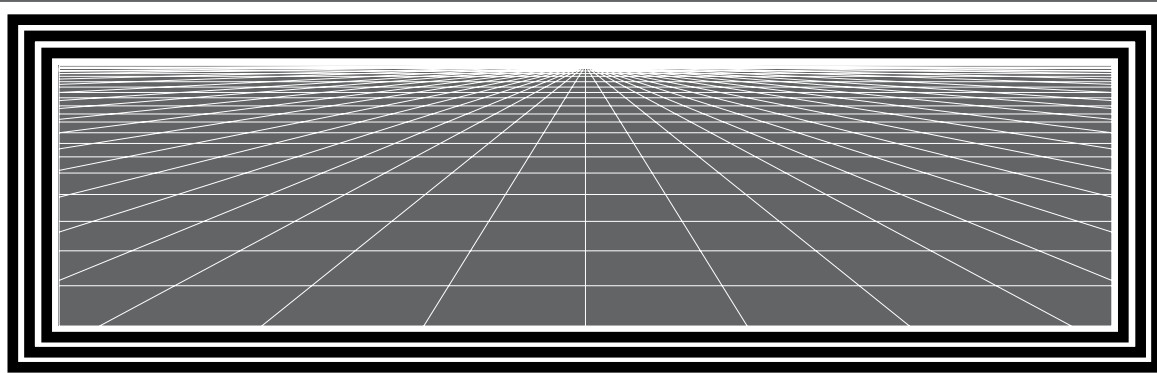
Obiectivele activității au fost: oferirea informației vizînd cadrul conceptual și operațional de îmbunătățire a calității serviciilor educaționale în unitățile de învățămînt preuniversitare; asigurarea pregătirii managerului principal al unității de învățămînt preuniversitar; asigurarea unui schimb de experiență la nivel de activitate managerială în elaborarea grilelor de monitorizare a calității.

Pe parcursul activității s-a lucrat și în ateliere: *Implicarea părinților în activitatea școlii, Dezvoltarea personalității elevului, Realizarea obiectivelor curriculare pe trepte, Formarea competențelor, Relațiile profesor-elev*.

Seminarul a fost apreciat de participanți ca unul extrem de util, ei fiind deosebit de receptivi și interesați de problemă și de noile provocări de pe piața educațională.

Ținem să mulțumim formatorilor care au realizat activitatea: Tatiana CARTALEANU, Olga COSOVAN, Viorica COJOCARU, Svetlana CURILOV, Tatiana JALBĂ, Angela GRAMA-TOMIȚĂ, Galina FILIP, Svetlana ȘIȘCANU și celor care ne-au ajutat să organizăm cursurile de instruire: Sabina TOPOR (DGÎTS Soroca), Natalia RABEI (MRC Caritas Moldova), Nina JUC (Liceul Teoretic Ginta Latină) și V.COJOCARU (Centrul de Zi Speranța).

Lilia NAHABA,
coordonator de proiect



EX CATHEDRA



Alina **HANDRABURA**

Universitatea Cooperatist Comercială din Moldova

Managementul calității: particularitățile implementării standardului ISO 9001 în cadrul Universității Cooperatist Comerciale din Moldova

În prezent, calitatea este un element strategic al managementului din cadrul instituțiilor de învățământ superior, generînd *tot mai multă încredere, pe termen mediu și lung*, în capacitatea și performanțele acestora, atît pe plan intern, cît și pe cel internațional. Calitatea educației universitare constituie un subiect de importanță majoră, deoarece piața locurilor de muncă devine din ce în ce mai mică și, în același timp, mai exigentă.

De calitatea educației sînt interesați, în primul rînd, studenții, ca principalii beneficiari, dar și părinții lor, personalul universitar, angajatorii de pe piața muncii, guvernul și societatea în general. Produsul procesului de învățămînt nu este studentul, cum s-ar părea la prima vedere. Specialiștii în domeniu afirmă că *produsul este educația* pe care o primește studentul, volumul de cunoștințe, experiența, competențele dobîndite în universitate.

Mișcarea pentru aplicarea calității în educație prin intermediul standardelor familiei ISO 9000 are o origine mai recentă. Pentru prima dată reorganizarea activităților pe linia managementului calității s-a desfășurat la colegiile din S.U.A. și Marea Britanie, prin anii 1990. Instituțiile organizate pe principiile managementului calității au o cu totul altă imagine, una opusă celor tradiționale. Aceste unități de învățămînt au calitatea integrată în structura lor, în care se regăsește contribuția tuturor angajaților și reprezintă cheia performanțelor ce asigură viitorul dorit. O asemenea abordare corespunde cu viziunea strategică

promovată de Uniunea Europeană în domeniul calității, fiind în deplină concordanță cu prevederile standardelor internaționale ISO 9000 referitoare la Sistemul de Management al Calității (SMC). Din aceste considerente, conducerea Universității Cooperatist Comerciale din Moldova (UCCM) a decis implementarea unui sistem de management al calității care să îndeplinească cerințele definite de standardele menționate.

UCCM a început să se preocupe de implementarea unui Sistem de Management al Calității începînd cu anul 2003, fiind prima instituție din Republica Moldova care a aplicat aceste principii și cerințele standardului ISO 9001, iar în anul 2009 și-a certificat cu succes SMC în conformitate cu referențialul dat. Astfel, UCCM a stabilit, documentat, implementat un SMC [2] în core-spundere cu cerințele standardului ISO 9001:2008, pe care îl îmbunătățește continuu. Aplicat adecvat, ISO 9001 oferă șansa de a crea un SMC performant, ceea ce constituie o premisă importantă pentru competitivitatea universității.

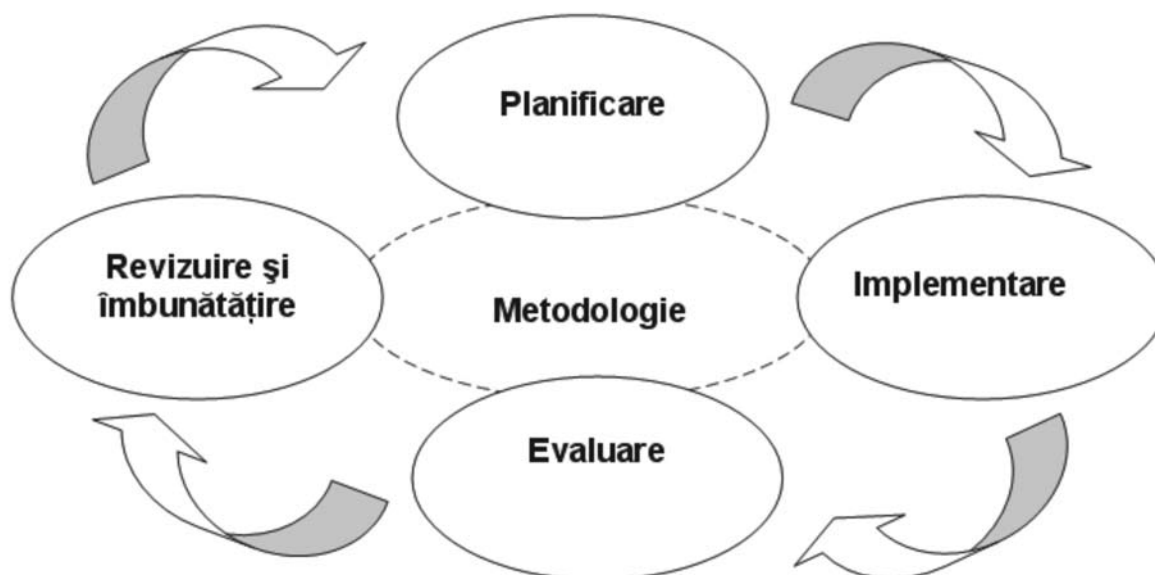
În acest scop, au fost realizate/se realizează următoarele activități:

- s-au identificat procesele sistemului de management al calității și algoritmul de aplicare a acestora în universitate;
- s-a determinat succesiunea și interacțiunea acestor procese;
- s-au stabilit criteriile și metodele necesare pentru operarea și controlul eficace al proceselor (prin intermediul *procedurilor de sistem* și al *fișelor de proces*);

- s-a asigurat disponibilitatea resurselor (umane și de infrastructură), informațiilor și materialelor didactice necesare pentru funcționarea și monitorizarea acestor procese;
- se monitorizează permanent, se măsoară și se analizează aceste procese;
- se urmărește implementarea acțiunilor proiectate în vederea obținerii rezultatelor scontate și îmbunătățirea continuă a proceselor SMC.

Activitățile respective pot fi structurate în 4 etape de bază (Figura 1): *planificarea SMC, implementarea SMC, evaluarea SMC, revizuirea și îmbunătățirea continuă a SMC.*

Figura 1. Metodologia aplicării SMC în cadrul Universității Cooperatist Comerciale din Moldova



Baza pentru implementarea unui Sistem de Management al Calității o constituie claritatea și transparența structurii organizatorice și a proceselor UCCM.

Universitatea administrează aceste procese conform cerințelor standardului ISO 9001 prin intermediul *procedurilor de sistem* și al *fișelor de proces*, care asigură eficacitatea planificării, funcționării și controlului proceselor SMC.

Procesele SMC înglobează activități de management general, de asigurare a resurselor umane și materiale; de realizare a instruirii și educației, a activităților de suport; de monitorizare și măsurare a rezultatelor.

Universitatea ține sub control procesele externalizate (de exemplu, desfășurarea stagiului de practică) prin criterii, reglementări proprii, verificări și monitorizări definitive.

Procesele determinate în cadrul UCCM

1. Procese de management general:

- politică și obiective;
- planificarea și executarea bugetului;
- aprobarea schemei de personal;
- analiza acțiunilor de management efectuate.

2. Procese de management al resurselor:

- resurse umane;
- infrastructură.

3. Procese ce țin de serviciile prestate:

- proiectare-dezvoltare de servicii educaționale noi;
- formare profesională inițială a studenților;
- perfecționare și recalificare a cadrelor didactice;
- cercetare științifică la nivel universitar și postuniversitar;
- activitate educativă;
- documentare și informare;
- servicii în căminele studențești;
- servicii de alimentație publică în cantină;
- servicii către terțe organizații;
- asistență medicală și socială.

4. Procese de măsurare, analiză și îmbunătățire:

- analiză de date;
- acțiuni corective/preventive;
- audit intern;
- monitorizarea satisfacției clientului;
- controlul conformității serviciilor prestate cu standardele aprobate;
- monitorizarea și măsurarea proceselor.

5. Procese suport:

- controlul documentelor;
- controlul înregistrărilor.

- examinarea reclamațiilor;
- informatizarea;
- selectarea furnizorilor;
- aprovizionarea.

Prin determinarea proceselor, conducerea UCCM asigură: stabilirea obiectivelor referitoare la calitatea și rezultatele acestora, identificarea resurselor necesare, definirea sistemului de verificare și validare a proceselor,

precum și determinarea criteriilor de acceptare a acestora, înregistrările necesare, pentru a dovedi conformitatea proceselor și a rezultatelor cu cerințele specificate. Fiecare dintre procese are intrări și ieșiri și implică resurse umane, informaționale, materiale, financiare etc.

Activitățile de documentare ale SMC au fost ierarhizate pe patru niveluri (Figura 2), corespunzător cerințelor specificate de ISO 9001.

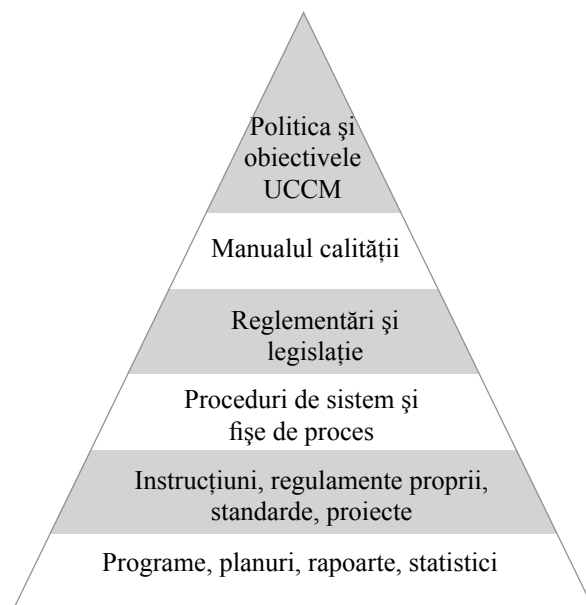
Figura 2. Nivelurile de documentare ale Sistemului de Management al Calității al Universității Cooperatist Comerciale din Moldova în conformitate cu cerințele ISO 9001

Nivelul	Acțiuni specifice
Nivelul 1	Elaborarea viziunii Elaborarea misiunii Definirea valorilor Stabilirea obiectivelor Definirea obiectivelor Elaborarea strategiilor
Nivelul 2	Determinarea proceselor Stabilirea obiectivelor măsurabile Elaborarea hărții proceselor Identificarea instrumentelor de îmbunătățire a proceselor
Nivelul 3	Stabilirea și validarea resurselor umane, logistice, administrative, financiare și informaționale Măsurarea eficacității proceselor prin evaluare, audit, sondaje Îmbunătățirea eficacității proceselor
Nivelul 4	Manualul calității Procedurile de sistem Fișe de proces Ghiduri, regulamente Registre Formulare Baze de date

Documentația Sistemului de Management al Calității UCCM are următoarea structură (Figura 3):

- declarația privind politica în domeniul calității;
- obiectivele în domeniul calității pentru funcțiile și nivelurile relevante din structura organizatorică a universității;
- manualul calității;
- procedurile sistemului de management;
- fișe de proces;
- regulamente, prescripții, programe (inclusiv de management), planuri (inclusiv pentru atingerea obiectivelor), norme, standarde și alte reglementări, aplicabile pentru planificarea și ținerea sub control a proceselor și activităților.

Figura 3. Structura documentației Sistemului de Management al Calității al Universității Cooperatist Comerciale din Moldova



Politica și obiectivele calității sînt parte componentă a politicilor universității și compatibile cu celelalte sectoare (activitatea didactică, activitatea metodică, activitatea științifică, infrastructura etc.). Politica și obiectivele calității au la bază obiectivele strategice înscrise în *Strategia de dezvoltare a UCCM, Planul de dezvoltare a UCCM*, precum și prevederile *Sistemului de Management al Calității*.

Atît politica, cît și obiectivele calității sînt periodic analizate, actualizate și utilizate ca modalități de garantare a calității serviciilor educaționale și au la bază declarația și angajamentul conducerii universității privind asigurarea performanțelor în activitatea didactică și de cercetare.

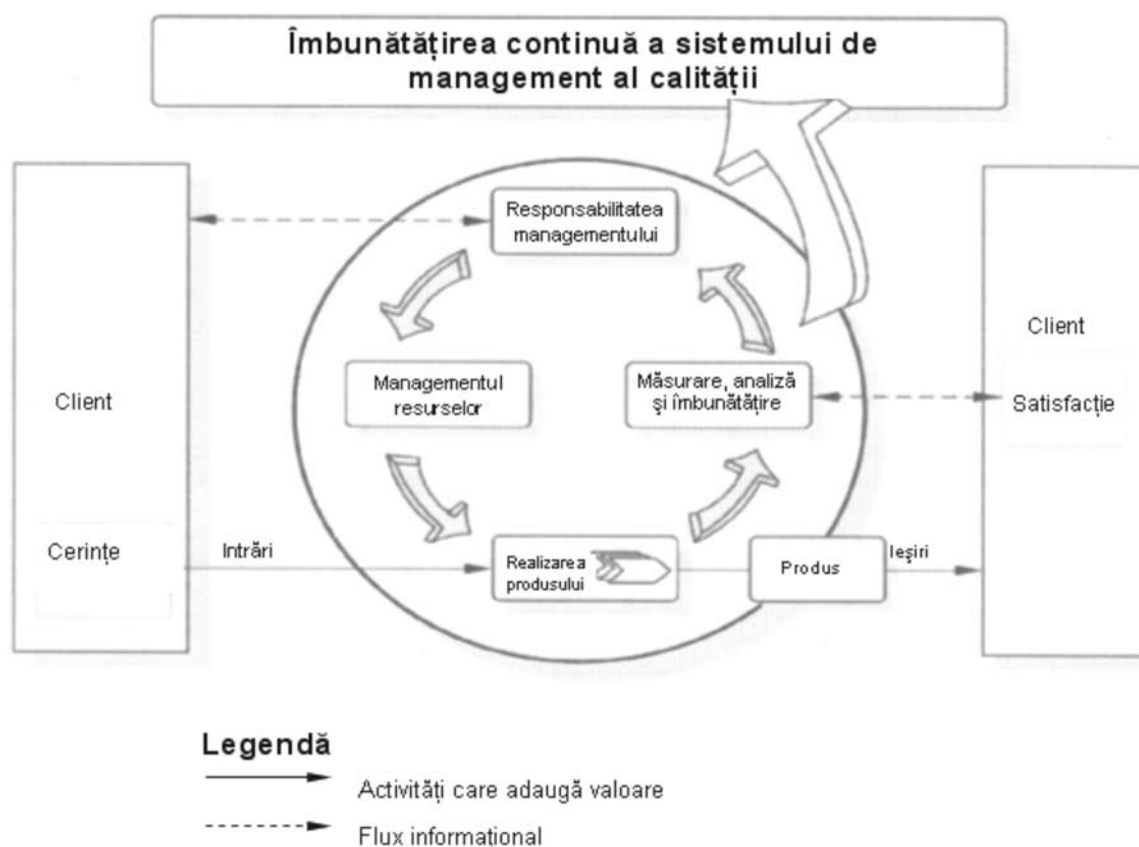
Manualul calității conține Sistemul de Management al Calității; structura organizatorică, responsabilitățile, procesele SMC și interacțiunile dintre acestea; precum și structura documentelor utilizate, pentru a asigura implementarea politicii și a obiectivelor în domeniul calității. Manualul calității documentează modul în care sînt realizate cerințele pentru sistemul de management aplicat în cadrul UCCM în conformitate cu standardul ISO 9001:2008, astfel încît:

- universitatea să demonstreze capacitatea sa de a furniza consecvent servicii educaționale care să corespundă doleanțelor clientului, cerințelor statutare și cerințelor regulamentelor interne;
- să crească satisfacția clienților prin aplicarea eficace a sistemului de management, inclusiv a proceselor de îmbunătățire continuă a acestuia.

Structura manualului calității UCCM a fost proiectată pe baza elementelor SMC, recomandată și de referențialul ISO 9001, după cum urmează: prezentarea UCCM; considerații generale; Sistemul de Management al Calității (cerințe generale); responsabilitatea conducerii universității privind SMC; managementul resurselor; procesele determinate ale UCCM; evaluarea, analiza și îmbunătățirea rezultatelor; anexe.

Procedurile referitoare la sistemul de management al calității sînt descrise, fără detalii de ordin tehnic, în documentele reglatorii și conțin obiectivele și modul de desfășurare a diferitelor activități cu incidență asupra calității, precum și responsabilitățile, autoritatea și relațiile dintre persoanele care coordonează, efectuează, verifică sau analizează activitățile respective.

Figura 4. Îmbunătățirea continuă a Sistemului de Management al Calității al Universității Cooperatist Comerciale din Moldova



În cadrul UCCM au fost elaborate următoarele proceduri generale referitoare la Sistemul de Management al Calității:

- controlul documentelor;
- controlul înregistrărilor;
- audituri interne ale calității;
- controlul conformității serviciilor prestate cu standardele aprobate;
- acțiuni corective și preventive;
- evaluarea satisfacției clienților;
- competență, instruire și conștientizare;
- analiza SMC efectuată de conducere.

Fișele de proces precizează obiectivele și rezultatele așteptate ale activităților cu incidență asupra calității. Dintre *fișele de proces* elaborate în cadrul UCCM, menționăm:

- Procesul de planificare a SMC
- Procesul de formare profesională a studenților
- Procesul de management al resurselor umane
- Procesul de management al infrastructurii
- Procesul de proiectare-dezvoltare de servicii educaționale noi
- Procesul de cercetare științifică (la nivel universitar și la cel postuniversitar)
- Procesul de perfecționare și recalificare a cadrelor didactice
- Procesul de activitate educativă
- Procesul de colaborare interuniversitară și internațională
- Procesul de informatizare
- Procesul serviciilor de documentare și informare
- Procesul serviciilor către terțe organizații (perfecționare, colaborarea cu organizațiile MOLDCOOP, cercetare, consultanță a agenților economici)
- Procesul serviciilor în căminele studențești
- Procesul serviciilor de alimentație publică în cantine
- Procesul serviciilor de asistență socială
- Procesul serviciilor de asistență medicală
- Procesul de selectare a furnizorilor și de aprovizionare.

SMC al Universității Cooperatist Comerciale din Moldova se bazează, în principal, pe satisfacția clientului și îmbunătățirea continuă a serviciilor (*Figura 4*), utilizând ca elemente de intrare cerințele clientului și ca elemente de ieșire produsele/serviciile care le satisfac.

CONCLUZII

- SMC asigură performanța și îmbunătățirea continuă a serviciilor educaționale, pentru a genera/spori încrederea managerilor și a clienților ei în calitatea serviciilor prestate.
- Politicile și procedurile SMC acoperă toate

nivelurile subsistemelor/subdiviziunilor universității.

- SMC este parte integrantă a sistemului de management al instituției.
- SMC include evaluarea cu regularitate a instituției sau programelor, realizată de organismul de certificare sau de alte agenții de monitorizare externă (Organismul de certificare a sistemului de management al calității, Ministerul Educației, Academia de Științe etc).
- Organismele externe de monitorizare a SMC efectuează analize și evaluări periodice.
- SMC include contextul, intrările, procesul și dimensiunea ieșirilor, cu accent pe rezultatele învățării.
- SMC al UCCM cuprinde:
 - standarde și obiective clare și măsurabile;
 - ghiduri pentru implementare, inclusiv implicarea părților interesate;
 - resursele necesare;
 - metode de evaluare, care asociază autoevaluarea și analiza externă;
 - mecanisme de feedback și proceduri pentru îmbunătățire;
 - evaluarea rezultatelor în conformitate cu obiectivele stabilite.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Brakhahn, W.; Vogt, U., *ISO 9000 pentru servicii. Rapid și sigur spre certificare*, Buc., Ed. Tehnică, 2005.
2. ISO 9000:2005 – *Sisteme de management al calității. Principii fundamentale și vocabular*.
3. ISO 9001:2008 – *Sisteme de management al calității. Cerințe*.
4. ISO IWA 2:2006 – *Sisteme de management al calității – Linii directoare pentru aplicarea standardului ISO 9001 în domeniul educației*.
5. Mirams, M.; McElheron, P.; *Certificarea ISO 9000*, Buc., Ed. Teora, 1999.
6. Olaru, M.; Pamfilie, R., *Calitate-management-integrare europeană*, Buc., Ed. S.C. Romtrans S.A., 2007.
7. Olaru, M.; Șavga, L. (coord.), *Ghid pentru implementarea unui sistem de management al calității în cadrul instituțiilor de învățământ superior*, Ch., 2005.
8. Pînzaru, I. (coord.), *Ghidul calității în învățământul superior*, Buc., Ed. Universității din București, 2004.
9. Stanciu, I., *Managementul calității totale*, Buc., Ed. Cartea Universitară, 2003.
10. Trandafir, M., *Calitatea – dicționar explicativ*, Buc., Ed. Tehnică, 2005.

Modelul praxiologic ACE FIRST în contextul stilului de conducere

Complexitatea procesului de conducere – ca structură, dinamică, norme, factori, caracteristici – obligă, în scopul cunoașterii și proiectării conform criteriilor de eficiență și eficacitate, la o construcție managerială logic structurată, sintetică, cu valoare normativă pentru acțiune. Această construcție urmează să devină un model de fixare a datelor ce ar permite o interpretare praxiologică a procesului de conducere, față de/și în relație cu alte abordări ale sale, îndeosebi prin prisma eficienței activității concrete a managerului școlar. În această perspectivă, este util *Modelul ACE FIRST*, care integrează în mod practic o serie de abordări privind *tiparul eficient sau ineficient de comportament al conducerii*. Primele trei litere – ACE – se referă la țințele primordiale pentru schimbare: A – *Acțiuni* (comportamente, manieră, aptitudini, activități, structura acțiunilor); C – *Cogniții* (gânduri, convingeri, perceperea evenimentelor, atitudine); E – *Emoții* (sentimente, trăiri), iar cele cinci litere din FIRST se referă la contextul în care se caută schimbarea: F – *Focalizare* (concentrarea atenției); I – *Intenții* (scopuri); R – *Rezultate* (consecințe finale); S – *Sistem* (context, relații); T – *Tensiune* (energia corpului) [1, p.46].

Modelul ACE FIRST reprezintă un cadru conceptual pentru descrierea experienței managerului într-un anumit context specific, pentru declanșarea schimbării.

Concentrarea atenției pe eficacitatea sau pe ineficacitatea tiparelor ACE facilitează examinarea intențiilor conștiente și a celor inconștiente. *Eficacitatea unui tipar ACE este determinată de eventualul decalaj dintre intențiile și rezultatele tiparului*. Acolo unde intențiile coincid cu rezultatele, tiparul ACE este eficient. Acolo unde există un decalaj semnificativ între intenție și rezultate, tiparul ACE este ineficient [ibidem, p.51-57]. Din perspectiva schimbărilor socio-educative desfășurate în Republica Moldova, scopului cercetării efectuate de noi privind abordarea praxiologică a stilului de conducere, rezultatelor investigațiilor în domeniu și ținând cont de teoria acțiunii eficiente (praxiologia), am elaborat *Modelul praxiologic ACE FIRST eficient* și *Modelul ACE FIRST ineficient*, care au o valoare ipotetică, interpretativă, instrumentală, cognitivă, proiectivă, dar, mai ales, de sugerare a unor recomandări pentru managerii școlari întru producerea schimbării de calitate. *Modelul propus are un caracter explicativ, teoretico-practic prin identificarea elementelor esențiale, prin prevederea modului de acțiune a managerului școlar întru realizarea optimă a scopurilor, întru producerea schimbării*. În acest sens, *Modelul ACE FIRST* se înrudește cu *Matricea de descoperire pe modele de management: tehnic, politic, cultural* [2, p. 205-206].

MODELUL PRAXIOLOGIC ACE FIRST EFICIENT:

- **Acțiuni (comportamente):**
 - influențarea strategiei (analiza, identificarea opțiunilor și proiectarea acțiunilor pe termen mediu și lung);
 - cunoașterea problematicei organizaționale;
 - gestionarea complexității organizaționale;
 - gestionarea schimbării (inovare, progres, orientare spre cauze);
 - centrare pe competențe profesionale;
 - accent pe proces, rezultate;
 - multe decizii, luate într-un interval de timp scurt, ce afectează negativ un număr mic de oameni.
- **Cogniții (gânduri, convingeri):**
 - identificarea aspirațiilor și a obiectivelor;
 - armonizarea convingerilor individuale și organizaționale;
 - formarea imaginii de ansamblu asupra viitorului dorit (sistemică, dinamică);
 - posibilitatea unei strategii alternative;
 - verificarea scopurilor;
- înțelegerea, motivarea și dezvoltarea personalului;
- inspirarea încrederii și a angajamentului;
- managementul echipei/stil participativ;
- înțelegerea contextului organizațional.
- **Emoții (sentimente):**
 - cunoaștere de sine;
 - încredere în sine;
 - gestionarea emoțiilor;
 - comportament conștientizat.
- **Focalizare (concentrarea atenției) în interior și exterior:**
 - concentrare pe client/beneficiar;
 - leadership adecvat, gestionarea priorităților;
 - extinderea funcțiilor școlii (tehnice, economice, socio-umane, politice, culturale, educaționale) la toate nivelurile (individual, instituțional, comunitar, societal și internațional);
 - elaborarea unei strategii pe termen lung a școlii;

- centrare pe calitate;
- stil de conducere autentic.

- **Intenții (scopuri):**

- dezvoltarea ființei umane, a identității sale;
- promovarea managementului excepțiilor;
- eficiența individuală și organizațională;
- personalitate împlinită în viață;
- învățare continuă.

- **Rezultate (consecințe finale):**

- valoarea adăugată a calității educației (progres în realizarea obiectivelor stabilite);
- crearea de noi valori prin calitatea educației (realizarea de noi obiective și noi domenii abordate de școală);
- valorizarea individului, a capacităților sale;
- integrarea socială a absolvenților.

- **Sistem (context, relații):**

- politici educaționale realiste, axate pe calitate;
- prioritate acordată individului, afirmării identității;
- structuri organizaționale descentralizate,
- autonomie instituțională și pedagogică;
- cultură organizațională definită;
- comunicare deschisă;
- roluri și relații clar definite;
- ierarhii „plate”, delegare maximă.

- **Tensiune (energia corpului):**

- echilibru între viața personală și cea profesională;
- relații interumane de încredere;
- asumare de responsabilități;
- pasiune.

MODELUL PRAXIOLOGIC ACE FIRST INEFICACE:

- **Acțiuni (comportamente)**

- influență de natură funcțională;
- obiective stabilite în termeni generali, planificare curentă;
- acțiuni sporadice cu precădere în bază de intuiție și experiență;
- orientare la cerințele situației existente, concepută fragmentar, static, în limitele prezentului;
- acțiuni de tip manipulativ;
- folosirea resurselor prin „încadrare în consumul normativ”;
- puține decizii care afectează mulți oameni și a căror materializare ia mult timp;
- accent pe proceduri;
- competențe de tip administrativ;
- evitarea riscului, conformitate.

- **Cogniții (gânduri, convingeri)**

- gândire liniară; analiză fragmentară, limitată, superficială;
- lipsa unor strategii curente, strategii de alternativă;
- imagine a viitorului neclară;
- lipsa tendinței de verificare a scopurilor;
- raționalitate în aparență.

- **Emoții (sentimente)**

- oamenii sînt defensivi, inconștienți;
- sentimente de vulnerabilitate.

- **Focalizare (concentrarea atenției) prioritar în interiorul organizației**

- conducere staționară, reproductivă, reactivă;

- concentrare pe sarcini curente;
- centrare pe managementul de sistem;
- orientare spre efecte;
- adaptare la situația existentă;
- stil de conducere sfidător/docil.

- **Intenții (scopuri)**

- scopuri nedefinite clar;
- formare de personalități executante;
- implicare în activități a personalului în limitele „împuternicirilor” acordate.

- **Rezultate (consecințe finale)**

- performanțe rar/greu măsurate;
- neadaptare sau rezistență la nou;
- rezultate neprocesate, neanalizate;
- distanțare personală de rezultate.

- **Sistem (context, relații)**

- centralizarea puterii;
- ignorarea structurilor informaționale;
- inerție, inflexibilitate, roluri nedefinite clar;
- ierarhii înalte, delegare limitată;
- comunicare directivă, limitată;
- cultură organizațională nedefinită.

- **Tensiune (energia corpului)**

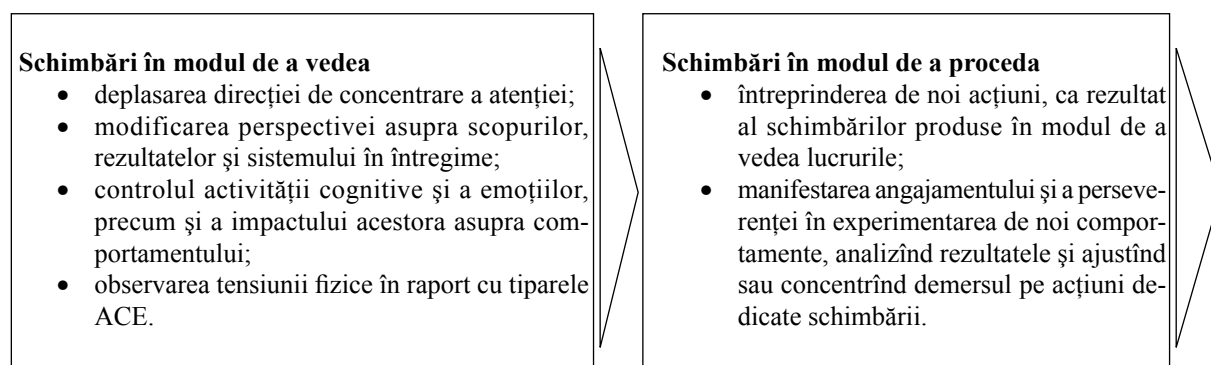
- comportament centrat pe putere;
- exigență bazată pe neîncredere;
- neasumarea riscului;
- constrângere;
- relații subordonate, ierarhice.

Modelul praxiologic ACE FIRST însumează indicații și contraindicații pentru eficiența acțiunilor organizate în sisteme, definește scopuri diverse, specifice, în contextul schimbărilor socio-educative. Calitatea acțiunilor caracterizează întreg spectrul schimbării conceptului de conducere, cu orientare spre implementarea paradigmei managementului educațional din perspectivă democratică și a integrării europene.

Modelul praxiologic ACE FIRST sugerează acțiuni ale managerului văzute în sistem, în evoluție, axate pe asigurarea calității educației. Or, rezultatele așteptate conform tiparului *ACE FIRST eficace* reflectă produsele acțiunii în perspectivă progresivă – rezultate concret măsurabile, exprimate în *valoarea adăugată* și *valoarea creată a calității educației*, iar tiparul *ACE FIRST ineficace* marchează un context de stagnare și deci rezultate rar măsurate, fără o analiză ulterioară.

În varianta eficace, modelul are un caracter operațional prin prezența intențiilor într-o viziune modernă, pe când în varianta ineficace – intențiile cuprind un tipar de gândire și așteptări depășite în timp. Astfel, se impune o *schimbare în modul de a vedea lucrurile și în modul de a acționa* (Figura 1).

Figura 1. Recadrarea schimbă viziunea și practica [1, p. 220]



Modelul ACE FIRST poate fi raportat și la cadrul general al teoriei expectanței (Victor Vroom), conform căreia *motivația* este expresia unei anumite funcții individuale, adică depinde, pentru fiecare dintre noi, de *valența* (valoarea pe care persoana o atribuie rezultatelor acțiunii, măsura în care rezultatele sînt dorite) și *expectanța* (sentimentul că o anumită acțiune va duce la anumite rezultate) pe care le asociem rezultatelor unei acțiuni proiectate: $M = V \times E$.

Modelul ACE FIRST permite a clasifica stilurile de conducere în: *autentic*, *sfidător*, *docil*, cu caracteristicile respective.

- *Stilul de conducere autentic* presupune o activitate a managerului bazată pe anumite norme și principii; acesta este deschis la feedback, fiind, de regulă, un stil constructiv, productiv.
- *Stilul sfidător* se manifestă atunci când managerul este suspicios sau hiper critic. Sentimentul de a fi vulnerabil și neajutorat s-ar putea să provoace rezistență la nivel de inconștient.
- *Stilul docil* se manifestă în cazul când managerul este prietenos și doritor de a plăcea tuturor, gata de a trata și de a face compromisuri oricînd [1, p.157].

În dezvoltarea leadershipului autentic un rol decisiv îl are dinamica relațiilor. Un model al dezvoltării rela-

țiilor, consideră Graham Lee, cu care sîntem de acord, prevede 4 obiective:

- să producă rezultate;
- să dezvolte colaborarea/conlucrarea;
- să dezvolte autonomia;
- să dezvolte încrederea [ibidem, p.187].

Acesta din urmă – *încrederea* – devine un principiu de bază al reușitei la nivel individual și organizațional, laitmotivul calității în cvartetul *client-furnizor-serviciu-beneficiar*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Craham, L., *Coaching pentru lideri: de la dezvoltarea personală la performanța organizațională*, Buc., Ed. CODEX, 2007.
2. Cojocaru, V., *Schimbarea în Educație și Schimbarea Managerială*, Ch., Ed. Lumina, 2004.
3. Noel, M.; Tichy, E.C., *Liderul sau arta de a conduce*, Buc., Ed. Tera, 2000.

Elvira GRÎU
director, Liceul Teoretic *Mircea Eliade*,
mun. Chișinău

Recenzent:
dr. Valentin GUZGAN



Tatiana CROITOR-CHIRIAC

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Studiul comparativ al indicatorilor TIC în politicile educaționale: S.U.A., Marea Britanie, România și Republica Moldova

Abstract: ICT integration in education becomes one of the most important objective of educational policy in both developed and developing countries. Key features

of the IT educational policy must ensure the access to education and information facilities, integration of broad educational opportunities, flexible structures of learning processes. This article reviews some of the main trends regarding use of ICT in education in USA, Great Britain, Romania and Republic of Moldova.

Utilizarea tehnologiilor informaționale moderne atribuie noi dimensiuni procesului de predare-învățare-evaluare. Studiile cu privire la integrarea acestora în educație și știință denotă o dinamică pozitivă de dezvoltare la scară internațională.

Gradul de extindere a TIC este influențat de politicile educaționale. În mai multe țări, inclusiv la noi, sînt elaborate strategii și programe naționale vizînd implementarea TIC în procesul de învățămînt la toate nivelurile. Odată cu introducerea acestora în sistemul de învățămînt apare necesitatea de a întreprinde măsuri de evaluare a situației existente și a performanțelor atinse. De aceea, în anul 2002, UNESCO a lansat un proiect cu scopul „stabilirii unui set de indicatori pentru a evalua utilizarea TIC în educație și a implementa un program de dezvoltare” [5]. Setul de *indicatori* propus scoate în evidență *politicile și strategiile TIC de bază, infrastructura tehnologică și accesul la ea, curriculumul/manualele TIC, personalul didactic/auxiliar, utilizarea TIC în procesele de învățare și rezultatele lor*. Acești indicatori demonstrează *dacă și cum* utilizarea TIC îmbunătățește standardele educaționale, încurajînd profesorii, elevii și studenții pentru atingerea unor rezultate mai bune.

Cercetarea evaluativă curentă a relevat următoarele aspecte generale ale implementării tehnologiilor în sistemul de învățămînt:

- obiective și politici naționale privind TIC;
- infrastructura TIC și accesul la rețea;
- educația digitală și valorificarea noilor tehnologii;
- varietatea de software folosit de profesori în procesul instructiv-educativ.

TIC ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT AL S.U.A.

Utilizarea tehnologiilor informaționale în sistemul educațional din S.U.A. începe în anii '60 ai secolul trecut

[6]. În 1967, Comitetul Științific Consultativ, patronat de președintele țării, a demarat un program cu scopul de a achiziționa calculatoare pentru sistemul de învățămînt și de a pregăti cadre didactice în domeniul TIC, astfel încît, la sfîrșitul anilor '70, calculatorul devine „omniprezent” în școlile americane.

Primul plan național privind aplicarea tehnologiilor în educație *Getting America's Students Ready for the 21st Century - Meeting the Technology Literacy Challenge* (1996) a urmărit: pregătirea profesorilor pentru predare cu ajutorul noilor tehnologii informaționale; instalarea calculatoarelor moderne și a tehnicii multimedia în sălile de studiu; conectarea la Internet; integrarea software educațional și a resurselor de învățare online în curriculum [7].

În prezent, Departamentul Educație al S.U.A. finanțează mai multe proiecte [8], inclusiv:

- *Enhancing Education Through Technology (EETT)*, cel mai complex program federal, derulat în învățămîntul elementar și în cel secundar în vederea integrării TIC în procesul de predare-învățare. Prezentăm selectiv cîteva dintre rezultatele acțiunilor întreprinse, publicate în raportul final EETT (2008) [9]: la sfîrșitul anului 2005, acces la Internet aveau aproape toate școlile publice, iar în 2007 – 63% din elevi (în sălile de studiu). Mai mult de 2/3 din școlile finanțate au raportat o *sporire a rezultatelor școlare* datorită utilizării: software educaționale (matematică – 73%, științe – 58%), materialelor instructive pe Internet (65%), noilor metode de instruire asistate de calculator (60%), evaluărilor la calculator (58%) etc.;
- *The 21st Century Community Learning Centers*, program ce urmărește crearea centrelor de învățare care sprijină activitățile elevilor în afara

orelor în domeniul TIC și la disciplinele de bază studiate în cadrul învățământului obligatoriu;

- *Technology-Based Assessment*, proiect realizat în cadrul Centrului Național de Statistică în Educație (NCES), demarat cu scopul de a îmbunătăți calitatea și eficiența evaluărilor educaționale;
- accesul la rețelele Intranet/Internet și la serviciile de telecomunicație pentru majoritatea instituțiilor publice de învățământ și bibliotecilor din S.U.A. este oferit prin programul *E-Rate*, administrat de USAC (Universal Service Administrative Company).

De utilizarea TIC în procesul de predare-învățare, dar și de dezvoltarea abilităților tehnologice ale studenților, profesorilor și administratorilor sînt preocupate numeroase organizații naționale și guvernamentale: *The Society for Information Technology & Teacher Education* (SITE)¹, *International Society for Technology in Education* (ISTE)², *Consortium of School Networking* (CoSN)³ etc.

Datorită investițiilor substanțiale ale guvernului american în educație, dotarea tehnică a școlilor publice este foarte înaltă. Primul indicator îl constituie pătrunderea Internetului în învățământ, al doilea – rata student-calculator, care a atins 3,8 studenți în 2006, comparativ cu 6,3 în 1998 [10].

În opinia unor autori [6, 7], deși modernizarea tehnologică în școlile americane sînt „la zi”, situația în procesul de predare-învățare se schimbă mai lent. După Thieman (2005), doar 1/3 din profesorii nivelului elementar sînt bine sau foarte bine pregătiți să folosească TIC la ore. În general, aproximativ 85% din profesorii nivelului K-12 (anii de școală 1-12) utilizează calculatorul în activitățile la clasă.

În ultimii 5 ani, în S.U.A., și nu numai, a crescut simțitor numărul școlilor virtuale și al cursurilor *e-Learning*, făcînd posibilă instruirea suplimentară și individualizată la orice nivel de învățământ. *E-Learning-ul* este susținut în cadrul programului *National Education Technology Plan*, promovat de Departamentul Educație. 65% din școlile publice de nivel K-12 înscriu elevi la cursuri online (2004-2005), iar numărul celor care învață online în școlile respective a depășit, în anul de învățământ 2007-2008, cifra de un milion [11]. Conform datelor enciclopediei Wikipedia, în anul 2006, în universități și colegii erau înmatriculați aproximativ 3,2 milioane de studenți.

Standardele educaționale în vigoare se centrează asupra informatizării învățământului; formării cunoștințelor, abilităților și deprinderilor tehnologice și soluționării colaborative a problemelor. Un accent deosebit se pune pe

pregătirea, distribuirea și aplicarea programelor digitale și software-uri educaționale, care facilitează învățarea studenților și a diversilor utilizatori. În S.U.A. există o piață largă de companii și organizații care creează platforme și softuri educaționale pentru diferite niveluri de învățământ, cele mai importante fiind: *The Advanced Distributed Learning Initiative* (ADL), *Cengage Learning*, *MathResources*, *New Century Education*, *PLATO Learning*, compania *Pearson*, *American Education Corporation*, *Renaissance Learning* etc. [apud Wikipedia].

ȘCOLILE BRITANICE ȘI TEHNOLOGIILE INFORMAȚIONALE

Este cunoscut faptul că Marea Britanie se bucură de o reputație internațională unică pentru calitatea deosebită a învățământului. Progresul în domeniul TIC, similar S.U.A., s-a realizat prin investiții consistente pe parcursul mai multor decenii [6, 12]:

- proiectul *The National Development Programme in Computer Assisted Learning* (1973-1977), axat pe dezvoltarea instruirii asistate de calculator în învățământul superior;
- proiectul *Computers in the Curriculum* (1972-1991), inițiat de Consiliul Școlar cu scopul elaborării de software-uri educaționale pentru curriculumul din învățământul secundar;
- programul *The Microelectronics Education* (1980-1986), lansat cu scopul instruirii cadrelor didactice și elaborării produselor software pentru școli și colegii;
- programul *Micros in Schools Scheme* (1981-1986), lansat cu susținerea Departamentului Muncii și Industriei, a fost prima inițiativă de investiții semnificative în procurarea echipamentului TIC pentru școlile primare și cele secundare;
- programul *New Opportunities Fund* (NoF) (1997), lansat pentru a instrui profesorii și bibliotecarii în utilizarea TIC;
- programul *The National Grid for Learning* (NGfL) (1998), lansat cu scopul de a urmări folosirea resurselor educaționale de pe Internet în procesul instructiv-educativ; furnizarea de software-uri pentru profesori și elevi; accesul la resurse educaționale pentru elevii din zonele rurale izolate și defavorizate și pentru copiii cu dizabilități;
- programul *Laptops for Teachers Initiative* (2002), lansat cu scopul de a le cultiva profesorilor competențe de utilizare a TIC;
- conectarea tuturor școlilor, colegiilor și universităților la rețeaua Internet, prin intermediul Consorțiului regional de acces la Internet în bandă largă (RBC) (1999);

1 <http://site.aase.org>

2 www.iste.org

3 www.cosn.org



- procurarea suplimentară a echipamentelor TIC;
- dezvoltarea de conținuturi și programe educaționale;
- lansarea centrelor comunitare pentru instruire în domeniul noilor tehnologii informaționale;
- reducerea personalului administrativ prin introducerea TIC în managementul școlar etc.

Astfel, în anul 2001, conform estimărilor făcute de Twining, conectarea la Internet în școlile secundare este de 100%, în școlile primare – de 95%; numărul de copii la un calculator a atins rata de 8:1 în școlile secundare și 12:1 – în cele primare [6].

În linii mari, există două direcții principale de utilizare a tehnologiilor în școlile britanice: studierea calculatorului la lecțiile de informatică și integrarea tehnologiilor informaționale în practica educațională ca suport în predare-învățare în cadrul altor discipline. Datele recente (2009) relevă că ariile prioritare susținute de TIC sînt: matematica (87%), limba engleză (77%) și științele (62%) [14].

Studiile întreprinse de mai multe organizații naționale arată că majoritatea școlilor și profesorilor sînt entuziasmați de posibilitățile oferite de noile tehnologii și sînt convinși că procesul de învățare a devenit mai eficient prin utilizarea acestora. Un raport de analiză [15] indică următoarele: 88% din coordonatori TIC au anunțat că profesorii din școlile lor sînt bine/foarte bine pregătiți în domeniu; 2/3 din profesori sînt ferm convinși că TIC ajută în personalizarea învățămîntului; 52% din școli folosesc platforme e-Learning; 86% de școli au website; 71% din profesori pot accesa de acasă rețelele și platformele e-Learning ale școlii în care activează.

Conform datelor BESA (2009) [13], școlile și universitățile britanice continuă să investească în infrastructura TIC:

- 51% din școlile primare și 57% din școlile secundare susțin că sînt foarte bine echipate cu calculatoare personale, în comparație cu 32% și,

respectiv, 1/3 în anul 2001;

- 34% din școlile primare și 36% din școlile secundare sînt echipate cu laptop-uri;
- 58% din școlile primare și 48% din cele secundare au acces la Internet în bandă largă și wireless;
- 34% din școlile primare declară că sînt echipate cu CD-ROM software, iar 31% – sînt echipate cu context digital online;
- a crescut numărul de table interactive (IWBs) în sălile de studiu: 77% din școlile primare și 57% din cele secundare;
- în școlile primare un computer revine la 6,9 elevi (față de 7,4 elevi per calculator în 2005), iar în școlile secundare – 4,2 elevi (față de 5,5 în 2005);
- numărul mediu al studenților per computer din colegii a crescut de la 8,2 (1999) la 4,8 (2005), rata student-computer în universități a evoluat de la 7,8 în 2005 la 10,8 în 1999, toate universitățile și colegiile au Internet în bandă largă, iar 75% au conexiune la Internet în sălile de studiu.

În efortul de a pregăti specialiști înalt performanți, de a genera și difuza știința, cultura și educația, Marea Britanie a atins un nivel foarte înalt în promovarea politicilor și strategiilor TIC ca element decisiv în revigorarea sistemului educațional. Aplicarea corectă a tehnologiilor în procesul de predare-învățare a avut efecte favorabile asupra performanțelor școlare, a sporit motivația instruiților, a fortificat relația școală-familie, a valorificat șansa de a învăța oriunde și oricînd de-a lungul vieții.

APLICAREA NOILOR TEHNOLOGII INFORMAȚIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

Datele furnizate de statistici privind situația actuală a infrastructurii TIC în România sînt insuficiente pentru a schița un tablou de ansamblu, deoarece, în mare parte, rapoartele asupra unor programe sau proiecte sînt elaborate la finisarea acestora. Raportul Comisiei Europene despre competitivitatea digitală a țărilor UE (2009) ne pune la dispoziție următoarea descriere generală: „Societatea informațională în România se află la etapa incipientă de dezvoltare” [17]. România înregistrează cea mai mică conectivitate la rețeaua Internet printre țările Uniunii Europene, în plus, 64% din populație nu a folosit niciodată Internetul. În vederea reducerii diferenței față de țările membre ale Uniunii Europene, Guvernul României a lansat *Strategia națională pentru dezvoltarea accesului la Internet în bandă largă* pentru a mări penetrarea pînă la 40% către anul 2010.

În comparație cu situația generală, informatizarea învățămîntului în România înregistrează progrese continue. Începînd cu anul 2000, au fost abordate la nivel guvernamental mai multe programe și inițiative

prioritare pentru domeniul TIC, evidențiate de dr. Marin Vlada [16]:

- programul *SEI (2001) – Sistemul Educațional Informatizat*, coordonat de Ministerul Educației, Cercetării și Inovației (MECI) și SIVECO România. SEI este un program complex, al cărui obiectiv de bază îl reprezintă susținerea procesului de predare-învățare în învățământul preuniversitar prin utilizarea tehnologiilor de ultimă oră. În cadrul programului SEI, liceele românești au fost utilitate cu rețele de calculatoare pe care a fost instalată aplicația AeL. Lecțiile AeL reprezintă un exemplu de abordare inovativă a e-Learning-ului, materialele digitale fiind folosite la matematică, istorie, literatură, biologie, chimie, geografie, informatică, fizică etc. Dimensiunea acestui program poate fi evaluată în următoarele cifre (2001-2009): 15.000 de laboratoare informatizate instalate în toate școlile din țară, cca 5 milioane de utilizatori, 192.000 de calculatoare, 140.000 de profesori instruiți, 3.700 de lecții multimedia AeL;
- portalul *TimSoft (2001)* – platformă de e-Learning;
- portalul *Didactic.ro (2003)* – propune un set vast de materiale pentru cadrele didactice;
- portalul *AeL și Cupa SIVECO “Software Educațional” (2003)* – dezvoltarea lecțiilor interactive de software educațional, inițiativă a firmei Siveco;
- proiectul *CNIV (2003) – Conferința Națională de Învățământ Virtual Promovarea tehnologiilor moderne în educație și cercetare* privind utilizarea tehnologiilor e-Learning, promovarea software educațional și a metodelor moderne în procesul educațional;
- portalul *Elearning.Romania (2006)* – platformă de resurse educaționale, inițiativa TEHNE - Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație;
- programul *Intel®Teach (2007)* – curs internațional de formare, implementat prin Casele Corpului Didactic, având drept scop sprijinirea cadrelor didactice în promovarea învățării centrate pe elev, prin integrarea tehnologiei și prin abordări bazate pe proiecte;
- programul *Instruirea în Societatea Cunoașterii (2009-2010)* – proiect al MECI, derulat în parteneriat cu SIVECO, având drept scop integrarea resurselor TIC în procesul educațional și adaptarea sistemului de învățământ românesc la noile cerințe și provocări impuse de construirea societății cunoașterii.

În linii generale, sistemul educațional românesc a făcut pași semnificativi pentru asigurarea accesului la resurse educaționale atât pentru elevi, cât și pentru profe-



sori, dar mai are de parcurs etape importante în această direcție. În raportul de evaluare al SEI (2008), se atrage atenția asupra decalajului între asigurarea cu calculatoare a școlilor din sectorul rural și cel urban: 7:68 calculatoare în aria urbană și 10:157 – în aria rurală [18]. Penetrarea Internet în școli a înregistrat un progres rapid:

- în școlile rurale: conectare dial-up – 18,2% și bandă largă – 27,3%;
- în școlile urbane: conectare dial-up – 12,1%, bandă largă – 69,2%.

Un alt aspect rezidă în identificarea gradului în care diverse discipline beneficiază de avantajele tehnologiei. În opinia cadrelor didactice chestionate, disciplinele școlare care beneficiază în cea mai mare măsură de informatizare sînt: științele (fizică, chimie, biologie) – 59,7%, limba străină – 57,4%, geografia – 50% [18].

Implicarea școlilor în programul național SEI a îmbunătățit și atitudinea profesorilor față de utilizarea TIC în predare: o pătrime din cadrele didactice chestionate au anunțat că sînt foarte bine pregătite, aproape o jumătate – pregătite satisfăcător [19].

ÎNVĂȚĂMÎNTUL DIN REPUBLICA MOLDOVA ÎN FAȚA PROVOCĂRILOR INFORMAȚIONALE

Procesul de implementare TIC în sistemul educațional din Republica Moldova se află la o etapă de tranziție, tehnologiile informaționale și/sau informatica fiind studiate ca discipline distincte la toate treptele de învățământ. Au fost elaborate și implementate concepția predării informaticii ca disciplină școlară, curriculumul și manualele respective. Instituțiile de învățământ superior au introdus noi specialități de profil informatic și au implementat metode de instruire asistată de computer în predarea anumitor cursuri [4]. Activitățile în cauză sînt coordonate de Ministerul Educației și Tineretului (MET), care are și responsabilitatea de a asigura mecanisme eficiente pentru implementarea TIC în sistemul de învățământ. În anul 2006, în acest scop, pe lângă

MET s-a deschis Centrul Tehnologiilor Informaționale și Comunicaționale în Educație (CTICE).

Dezvoltarea mediului electronic în Moldova ia amploare datorită unor inițiative la nivel statal. În anul 2004, a fost organizată Conferința Internațională în domeniul tehnologiilor informaționale Bit+, a cărei importanță este recunoscută de mulți specialiști. În același an a fost lansat Programul prezidențial *SALT* pentru implementarea TIC în sistemul de învățământ [1].

Guvernul a aprobat *Strategia Națională de edificare a societății informaționale – Moldova electronică* (2005), pentru a asigura și realiza accesul universal la informație și la cunoaștere în toate domeniile vieții sociale [4].

În perioada 2006-2007, Guvernul a aprobat planuri de activitate, au fost create grupuri de lucru interministeriale în vederea eficientizării Programului *SALT*, în a cărui realizare au fost implicate toate instituțiile de învățământ preuniversitar, centre de creație, școli sportive, școli profesionale și colegii (circa 1667 de instituții) [2].

În anul 2007, a fost aprobată *Concepția Sistemului Informațional Educațional* (SIE) și elaborată documentația tehnică pentru două subsisteme ale SIE:

- implementarea TIC în educație;
- instruirea cadrelor didactice și manageriale [ibid].

Actualul nivel de informatizare a sistemului educațional din țară este determinat de dotarea instituțiilor de învățământ cu calculatoare și acces la rețeaua Internet.

Întrucât s-au efectuat puține statistici despre dotarea tehnologică a învățământului din Moldova, vom aduce unele date din analiza făcută de compania BIS SRL (2007) [3]. Conform datelor furnizate de MET, în anul 2006, 72,7% din școli aveau laboratoare cu computere, cota maximă, cca 64%, revenind calculatoarelor de generație veche. În anul 2006 au fost procurate 2000 de calculatoare din generația Pentium III și IV, ceea ce constituie 23% din numărul total de computere în școli, astfel avînd loc o modernizare a laboratoarelor de informatică. În anul următor au fost instalate 3600 de calculatoare, tot atîtea calculatoare se preconizau a fi instalate în 2008 [ibid].

În instituțiile preuniversitare sînt înregistrate 811 laboratoare, toate fiind conectate la Internet (dial-up – 96%, bandă largă – 4%). În perioada 2004-2006, numărul de computere conectate la Internet a crescut de la 508 la 10747. Numărul de elevi la un computer s-a diminuat în perioada 2004-2006 de la 60 la 40. În 2006, la un computer cu conectare în bandă largă a revenit un număr de 653,5 de elevi, iar la un computer cu conectare dial-up – 48,6 elevi [ibid].

În învățământul superior accesul la Internet este mult mai bun. Majoritatea instituțiilor (94%) au acces

la Internet cu o viteză medie de 2 Mbps, conectarea dial-up nu se mai folosește, ponderea maximă revenind conectării dedicate – 59%, prin linie digitală de abonat (IDSL) – 35% și prin radiomodem – 29%. Rata student-computer s-a micșorat de la 17 la 10 în perioada 2004-2006. Numărul de studenți la un computer conectat la Internet este de 16,9 [ibid].

De asemenea, au fost lansate inițiative de instruire asistată de calculator în studierea matematicii, fizicii, chimiei și biologiei în cadrul unor instituții preuniversitare din țară [2].

Generalizînd datele prezentate, putem conchide că la etapa actuală în Republica Moldova se înregistrează o situație necorespunzătoare, atît sub aspect cantitativ, cît și sub aspect calitativ, a informatizării învățământului. Situația în cauză este caracterizată prin dotarea insuficientă a laboratoarelor și sălilor de studiu cu echipament digital, necesitatea modernizării laboratoarelor de informatică, viteza joasă de accesare la rețeaua Internet. Modernizarea calculatoarelor și conectarea instituțiilor gimnaziale și liceale la Internet este o realizare importantă, însă impactul lor este limitat de numărul mic de calculatoare. De asemenea, Moldova are o experiență neînsemnată în implementarea instruirii asistate de calculator în studierea altor discipline. Nu există la nivel național centre/companii de elaborare a software-uri pentru sistemul de învățământ, deși multe universități din țară posedă cadre bine instruite, capabile să le proiecteze și să le creeze. În acest sens, este greu de evaluat în ce măsură calitatea procesului educațional a crescut în rezultatul investițiilor făcute.

CONCLUZII

Cercetarea dată a abordat cîteva aspecte generale ale aplicării TIC în sistemul de învățământ, aducînd ca exemplu politicile educaționale ale S.U.A., Marii Britanii și României și comparîndu-le cu cele din Republica Moldova. În ansamblu, țările se deosebesc considerabil în ceea ce privește politica educațională, calitatea cadrelor didactice, conținuturile curriculare și modalitățile de abordare, însă infrastructura tehnologică poate fi punctul forte inițial pentru amplificarea reformelor desfășurate în vederea îmbunătățirii tuturor componentelor sistemului educațional.

Rezultatul studiilor demonstrează că în toată lumea, atît în țările economic dezvoltate, cît și în cele în curs de dezvoltare, are loc un proces perseverent de transformare a actului educațional prin utilizarea TIC în sistemul de învățământ. Experiența S.U.A., a Marii Britanii și României arată că multitudinea funcțiilor pe care le dețin tehnologiile și sistemele de calcul aduce contribuții esențiale la reușita învățării, schimbă semnificativ practicile pedagogice, se folosesc noi metode de predare-învățare,

se modifică strategiile de lucru cu studenții și se schimbă rolul profesorului. Rețelele Internet/Intranet sînt folosite în scopuri de învățare, cercetare și colaborare la nivel local și internațional.

În prezent, edificarea societății informaționale reprezintă un subiect de larg interes în lumea științifică și obiectul unor proiecte desfășurate cu sprijin financiar important. De aceea, implicarea statului este obligatorie. Asigurarea dezvoltării durabile a societății este posibilă doar prin investiții semnificative în sistemul de învățămînt. În contextul creșterii vertiginoase a volumului de informație, TIC joacă un rol decisiv în pregătirea individului pentru a putea trăi, învăța și lucra într-o societate bazată pe cunoaștere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Politici educaționale, Programul prezidențial „SALT” de implementare a TIC în sistemul de învățămînt*, Ministerul Educației din Republica Moldova, www.edu.gov.md
2. *Raport privind implementarea Planului de Acțiuni Republica Moldova-Uniunea Europeană, februarie 2005- februarie 2008*, www.mfa.gov.md/img/docs/raport-final-capitolul-2_7.doc
3. *Raportul despre dezvoltarea și asimilarea tehnologiilor informației și comunicațiilor în cadrul instituțiilor de învățămînt, „Business Intelligent Services” SRL, Ch., aprilie 2007*, www.bis.md/pdf/dezvoltarea%20sociala%20in%20contextul%20asimilarii%20tehnologiilor%20informației%20si%20comunicațiilor.pdf
4. *Strategia Națională de edificare a societății informaționale „Moldova electronică”, aprobată de Guvernul R.Moldova pentru realizarea Decretului Președintelui R.Moldova nr.1743-III din 19 martie 2004 „Privind edificarea societății informaționale în R.Moldova”, Ed. TISH, Ch., 2005, 81 p.*
5. *UNESCO, ICT in Education, Performance Indicators on ICT Use in Education project* http://www.unescobkk.org/education/ict/ict-in-education-project/monitoring-and-measuring-change/performance-indicators-on-ict-use-in-education-project/
6. Twining P., *ICT in Schools: Investment, april 2002*, www.meD8.info/docs/meD8_02-01.pdf
7. *Getting America's Students Ready for the 21st Century – Meeting the Technology Literacy Challenge, a report to the Nation on Technology and Education, United States Department of Education, June 26, 1996*, www.ed.gov/about/offices/list/os/technology/plan/national/index.html
8. *Guide to U.S. Department of Education Programs 2008*, www.ed.gov/programs/gtep/gtep.pdf
9. *Evaluation of the Enhancing Education Through Technology Program: Final Report, SRI International 2009*, www.ed.gov/rshstat/eval/tech/netts/finalreport.pdf
10. Thieman, G., *Using Technology as a Tool for Learning and Developing 21st Century Citizenship Skills: An Examination of the NETS and Technology Use by Preservice Teachers With Their K-12 Students, 2008*, www.editlib.org/f/28288
11. *U.S. Department of Education, Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning*, www.ed.gov/rscgstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf
12. *TIC@Europa.edu, EURYDICE, Comisia Europeană, Marea Britanie*. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/019_UN_RO.pdf
13. *BESA, Education Market Outlook Series, september 2009*. http://resources.eun.org/insight/BESA_ICT2009_Summary.pdf
14. *Harnessing Technology Review 2008: The role of technology and its impact on education, Full report, BECTA, November 2008*. http://feandskills.becta.org.uk/display.cfm?resID=38751&page=1886&catID=1868
15. *Rudd P. și alții, Harnessing Technology Schools Survey 2009 Analysis report, July 2009, NFER*, http://partners.becta.org.uk/upload-dir/downloads/page_documents/research/reports/htss_final_july09.doc
16. *Utilizarea Tehnologiilor e-Learning: cele mai importante 10 inițiative și proiecte din România*, www.elearning.ro/articol.php?id_categ=9&id_articol=423
17. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Europe's Digital Competitiveness Report*, www.ec.europa.eu/information_society/eeurope.pdf
18. Făt, S.; Labăr, A., *Eficiența utilizării noilor tehnologii în educație*, raport de cercetare evaluativă, august 2009 http://www.elearning.ro/resource/EduTIC2009_Raport.pdf
19. *Noveanu, E.; Potolea, D. și alții, ICT-Based Education System: S.E.I. Programme in Romania, Evaluation Research Report 2008*, www.elearning.ro/resources/EvalSEI_report_2008.pdf

Recenzenți:

dr. conf. Valentin CUȘCĂ,
dr. conf. Nicolae BALMUȘ



Centrul „Parteneriat pentru Dezvoltare”



OPEN SOCIETY INSTITUTE

EDUCAȚIE DE GEN*



Daniela
TERZI-BARBĂROȘIE

Centrul Parteneriat pentru Dezvoltare

Activitatea ludică: miză pentru educația de gen în școală (De la o educație „asexuată” spre una sensibilă la dimensiunea de gen)

*“Jocul este munca, este binele,
este datoria, este idealul vieții.
Jocul este singura atmosferă în care ființa
sa psihologică cere să respire
și, în consecință, să acționeze.”*
(E. Claparede)

Pentru compatibilizarea învățământului autohton cu reperele proeuropene ale guvernării, se impune, în opinia mea, și o „europenizare” a procesului educațional. Astfel, devine evident că în scopul asigurării calității sistemului de învățământ, acesta trebuie să fie orientat spre o formare a personalității umane în vederea integrării sale într-o societate democratică dinamică, iar din ecuația în cauză nu poate lipsi preocuparea pentru drepturile omului și echitate socială.

Interesul pentru egalitatea de gen a sporit constant în ultimii ani, cu precădere printre reprezentanții societății civile și, sinusoidal, printre cadrele didactice mai conștiente și dornice de a „produce” adulți „egali” (în resurse și tratament, oportunități și beneficii), nu doar „armonios dezvoltați”. Recomandarea pentru o instruire de gen infuzională pare să fie aproape imposibil de realizat, iar pentru un modul sau barem o temă explicit formulată se pare că nu mai avem curaj să pledăm. De aici și pînă la o ignorare a acestei necesități nu mai e nici un pas.

Educația de gen mai continuă să fie cenușăreasa educației contemporane din școli (de altfel, ca și egali-

tatea de gen – pentru „democrația” declarată...). Pentru ca elevii să beneficieze de o educație de gen de calitate (întrucît de una de *oricare fel* „beneficiază”... și acasă, și la școală, și în stradă, și la TV) este imperios necesar ca mai curînd cadrele didactice să își propună acest scop aferent, decît să fie „cerut” de curricula. Unora le reușește această educație de gen dintotdeauna, chiar și înainte de a ști că este aproape obligatorie... Alții nici după instruiri speciale pentru sensibilizare de gen nu sînt convinși de faptul că (mai ales) școala este importantă atunci cînd vorbim despre socializarea de gen a copiilor: anume aici ei învață să fie „băieți” și „fete”, aici exersează modele de comportament, își „tușează” și retușează rolurile de gen (urmînd ca mai tîrziu, în maturitate, să le „exploateze” din (prea)plin).

Pornind de la definiția interdisciplinarității ca „formă a cooperării între discipline diferite cu privire la o problemă a cărei complexitate nu poate fi surprinsă decît printr-o convergență și o combinare prudentă a mai multor puncte de vedere” (C. Cucuș), anume această abordare este cea mai indicată atunci cînd ne referim la educația de gen. Interdisciplinaritatea pe care o revendică educația de gen nu este nici dificilă, nici imposibilă, ci doar voită/intenționată sau nu. Mai mult decît atît, ea poate fi realizată mîna-n mîna cu toate celelalte educații și, totodată, aglutinată tuturor disciplinelor școlare și intervențiilor educative. Astfel, se poate atinge dezideratul unei abordări integratoare a genului în cadrul educației.

Printre condițiile indispensabile educației de gen menționăm sensibilitatea de gen a cadrului didactic, pe de o parte, și preocuparea conducerii instituției pentru această dimensiune a procesului de învățământ, pe de altă parte. Tandemul în cauză este rezolvarea

* 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.

fericită a ecuației cu privire la realizarea unei educații de gen în școli, implicată procesului didactic-formativ. O abordare explicită a educației de gen se realizează prin includerea unor subiecte specifice din domeniul egalității de gen în lista temelor de studiu pentru diferite obiecte școlare (educație civică, istorie, literatură română etc.)

Dincolo de oportunitatea exhaustivității, activitățile educaționale care integrează dimensiunea de gen au valențe formative importante, contribuind la dezvoltarea intelectuală, socio-emoțională, fizică și estetică a copilului. Concomitent, activitățile de acest tip cultivă încrederea elevului în forțele proprii și spiritul de competiție. Între aceste activități, un loc aparte îl ocupă **jocul didactic**, cea mai sigură cale de acces spre sufletul copilului. Pentru copil, aproape orice activitate este joc. Și dacă procesul educațional se construiește pornind

de la această axiomă, avem succesul garantat (atât cel personal, cât și cel academic).

Deoarece în anumite etape ale evoluției ontogenetice jocul este singura activitate prin care copilul învață, psihologia jocului evidențiază importanța activității și “exploatarea” resurselor ludice ca formă de învățare pe parcursul întregii școlarități, dar și în maturitate.

Pentru scopurile educației de gen, se utilizează cu precădere jocurile didactice de simulare și jocul de rol. Inserțiile cu referire la problematica de gen se pot face însă în toate tipurile de jocuri didactice, la orice disciplină.

În scopul asigurării unui demers integrator cu privire la egalitatea de gen în cadrul procesului educațional, vă propun câteva activități care valorifică resursele ludice ale elevilor și comportă, totodată, un important capital de formare și informare.

Joc de rol **Fermierul și nevasta lui**

Scop: elucidarea stereotipului în conformitate cu care femeile casnice nu lucrează.

Atenție sporită la următoarele expresii: *a sta acasă, a sta acasă cu copilul, a îngriji copiii, a avea grijă de bătrâni, a servi, zi de muncă, muncă neremunerată.*

Materiale necesare: hîrtie A4, stilouri, table cu ore/intervale ale zilei pe o coală mare.

Durata activității: 45 minute.

Algoritmul desfășurării activității:

Profesorul/dirigintele elaborează fișe pentru fiecare rol al “actorilor”. Se solicită participarea a 2 voluntari, cărora li se distribuie rolurile și notițele (variante ale acestui joc de rol: actorii pot fi 2 băieți, 2 fete sau un băiat și o fată).

Luînd cunoștință de text, elevii prezintă clasei următoarea secvență:

Interlocutorul: Ce profesie aveți?

Fermierul: Sînt fermier.

Interlocutorul: Sînteți căsătorit?

Fermierul: Da, de 10 ani.

Interlocutorul: Soția dvs. ce lucrează?

Fermierul: Ea nu lucrează. Stă acasă.

Interlocutorul: Și nu se plictisește acasă? Ce face toată ziua?

Fermierul: Nu, nu se plictisește. Păi...ce face? Se trezește la ora 5 dimineața, aduce apă și lemne, face focul, pregătește dejunul, mie și copiilor. Apoi strînge masa, spală vesela... Iar merge la fîntînă după apă, ca să spele rufe. După aceea, se duce la magazin, cumpără tot ce trebuie pentru gospodărie, iar la întoarcere pregătește prînzul.

Interlocutorul: Luați prînzul acasă?

Fermierul: Nu, mi-l aduce ea în cîmp.

Interlocutorul: Cîmpul e departe de casă?

Fermierul: Nu. La vreo 3 km.

Interlocutorul: Ce mai face nevasta dvs. după prînz?

Fermierul: Hrănește copiii, care tocmai vin de la școală, spală vasele și apoi lucrează prin grădină: udă zarzavatul, plivește iarba.

Interlocutorul: Dvs. ce faceți între timp?

Fermierul: După lucru mă odihnesc un pic: merg la barul din sat, ma întîlnesc cu amicii, discutăm probleme, mai aflu noutățile de prin partea locului.

Interlocutorul: Ce faceți mai apoi?

Fermierul: Spre seară? Merg spre casă. Iau cina, privesc televizorul și mă culc, sînt obosit.

Interlocutorul: Dar nevasta dvs. ce face?

Fermierul: Strînge masa după cină, ajută copiii cu temele pentru acasă, apoi îi duce la culcare, pregătește hainele mele și ale copiilor pentru a doua zi, gustări pentru ei la școală, calcă...

Interlocutorul: Parcă ziceați că soția dvs. nu lucrează?

Fermierul: Păi da, nu lucrează. V-am zis doar, ea stă acasă.

Profesorul/dirigintele invită copiii să discute de ce fermierul consideră că nevasta lui nu lucrează. Este recomandabil ca elevii să-și expună propriile puncte de vedere cu privire la treburile casnice. După o discuție generală, se formează 4 grupuri: 2 vor analiza ziua de muncă a bărbatului, iar celelalte – ziua de muncă a femeilor. Fiecărui grup i se distribuie diagrama *Orele*, pregătită în prealabil. Profesorul solicită elevii să se gîndească la un bărbat (o femeie) obișnuit/ă, cu familie

și copii, și să realizeze următoarele sarcini:

- Distribuți pe ore ziua de muncă a bărbatului/femeii.
- Calculați numărul de ore pe care bărbatul/femeia le alocă pentru muncile retribuite.
- Calculați numărul de ore pe care bărbatul/femeia le alocă pentru muncile neremunerate.
- Estimați timpul alocat de bărbat/femeie nevoilor personale.
- Calculați timpul liber al bărbatului/femeii.

Rezultatele, la sugestia profesorului, vor fi prezentate în formă de diagramă. Grupurile își aduc la cunoștință diagramele și compară rezultatele – cât timp alocă femeile și bărbații pentru:

- 1) munci remunerate;
- 2) munci neremunerate;
- 3) timp personal;
- 4) timp liber.

Se propune elevilor să discute pe marginea acestor subiecte, iar apoi să se gândească la propria familie și să elaboreze o diagramă similară, pentru mamă și tată, fiică și fecior (dacă există frați și surori).

Întrebări pentru discuție:

- Cine are mai mult timp liber: bărbații sau femeile; fetele sau băieții?
- Cine efectuează preponderent munca casnică?
- Cum ar fi echitabil să fie distribuită munca casnică?

Joc de rol *În familie*

Scop: facilitarea conștientizării distribuirii responsabilităților intrafamiliale în baza criteriului de sex.

Atenție sporită la următoarele aspecte: *muncă productivă, muncă reproductivă, muncă în folosul comunității, stereotipuri și roluri de gen.*

Materiale necesare: hîrtie A4, stilouri.

Durata activității: 20 minute.

Algoritmul desfășurării activității:

Informație de bază. În multe țări ale lumii, dar și în Moldova, munca casnică este considerată umilitoare pentru bărbați. Majoritatea dintre ei, în virtutea educației și a stereotipurilor, nu își asumă responsabilități casnice și griji pentru creșterea și educația copiilor. Frecvent, femeile lucrează și întrețin familia, rămînîndu-le tot mai puține forțe și timp pentru muncile casnice. Totodată, fiind prinse în mrejele stereotipurilor și ale prejudecăților, ele sînt nevoite să realizeze toată munca din gospodărie.

Dirigintele/profesorul împarte clasa în grupuri mici, fiecare reprezentînd o familie: soția, soțul, fiica (fiul) și un bătrîn bolnav (mama sau tatăl unuia dintre soți). Soția lucrează de dimineață pînă seara tîrziu. Soțul este

șomer. Copilul este mic și, pentru că se îmbolnăvește des, trebuie să stea acasă. Bătrînul este neputincios și bolnav: are crize de hipertensiune, merge cu dificultate și nu poate face nici o muncă casnică. „Actorii” trebuie să improvizeze cîteva secvențe din viața familiei, pornind de la aceste informații despre fiecare membru. În prealabil, profesorul poate pregăti fișe care să conțină caracteristicile de bază ale rolului. Profesorul propune fiecărui grup să prezinte o scenă din viața acestei familii în care să se negocieze și să se distribuie muncile casnice, luînd în considerație tradițiile locale, stereotipurile și rolurile de gen.

Grupurile prezintă secvențele și discută despre distribuirea rolurilor în familie și despre obligațiunile fiecărui membru.

Întrebări pentru discuție:

- Ce importanță au stereotipurile în distribuirea rolurilor într-o familie?
- Care sînt stereotipurile de gen în țara noastră?
- Cum influențează aceste stereotipuri asupra conflictelor intra- și interfamiliale?
- Cît de greu/ușor le este femeilor să facă o carieră?
- Ce obstacole întîmpină femeile atunci cînd doresc să se implice într-o activitate publică (la nivel de comunitate)?
- Cum au evoluat rolurile femeilor și ale bărbaților în ultimii ani?
- Ce părere aveți despre bărbații care își iau concediu de îngrijire a copilului?
- Cum pot fi depășite stereotipurile de gen care au efecte nefavorabile pentru femei sau pentru bărbați?



Joc de simulare Cum să asigurăm egalitatea de gen

Scop: identificarea unor acțiuni concrete de asigurare a egalității de gen în societate.

Durata activității: 30-45 minute.

Algoritmul desfășurării activității:

Clasa este împărțită în grupuri a câte 4-6 elevi. Fiecare grup trebuie să-și imagineze că este un miniparlament: un organ „executiv”, care are sarcini concrete de realizat, cât și unul „legislativ” – cu posibilități de influențare a situației în țară (pentru clasele mai mici se poate folosi metafora „regele/regina bun/ă” și „regele/regina rău/rea”). Profesorul/dirigintele distribuie fiecărui membru câteva fraze, scrise în partea stângă a fișelor, cu o culoare corespunzătoare (acestea pot fi numite și „propuneri ale alegătorilor”).

Grupurile primesc o foaie mare de hîrtie, împărțită în 3 secțiuni, fiecare dintre acestea avînd următoarele comentarii: prima – „trebuie neapărat”, a doua – „ar putea să fie, dar ar putea și să nu fie”, iar a treia – „nu este obligatoriu”. Elevii sînt solicitați ca, fără a discuta, să plaseze afirmațiile pe care le-au primit la una dintre cele trei coloane. În continuare, la fel fără a discuta, elevii analizează cum au plasat afirmațiile colegii. Dacă nu sînt de acord cu locul acestora, le schimbă poziția (punîndu-le, de ex., „cu capul în jos”). **Atenție:** fiecare afirmație poate fi „răsturnată” doar o singură dată.

Pentru discutarea importanței măsurilor descrise în afirmații (și, respectiv, a consecutivității, ca priorități), fiecare grup desemnează un speaker. Acesta/aceasta va lua pe rînd fiecare dintre afirmațiile „răsturnate”, le va citi cu voce tare și va întreba: „Cine a plasat această frază în coloana respectivă?”, „Cine a „răsturnat” această afirmație?”. Pentru început, locul plasării afirmației este argumentat de elevul/eleva care a considerat că anume în acea coloană trebuie „să figureze”, iar ulterior și persoana care a „răsturnat” afirmația, prin aceasta arătînd că are altă opinie. Speaker-ul solicită grupul să discute subiectul dat și să se ajungă la un consens.

Profesorul/dirigintele precizează că fiecare grup are voie să modifice amplasarea afirmațiilor, dar și să le reformuleze, să prezinte propria variantă, „votată în unanimitate”. După această analiză detaliată, se revine la grupul mare, unde se discută, în primul rînd, supozițiile care au stîrnit cele mai mari controverse.

Profesorul va invita elevii să chibzuiască asupra celorlor cu care au fost marcate cele 3 seturi de afirmații. După ce elevii își expun punctele de vedere, profesorul trage concluziile de rigoare.

Informație pentru diriginte/profesor: Acest joc de simulare poate fi realizat și fără a pregăti în prealabil afirmații cu referire la egalitatea de gen și dezechilibrele de gen din societate. În acest caz, fiecare grup își alege un domeniu în care drepturile femeilor sînt încălcate în mod constant și, printr-un asalt de idei (brainstorming),

stabilește factorii care împiedică femeile să fie egale cu bărbații în sfera respectivă. Factorii identificați vor fi listați pe o coală A4, împărțită în 2 coloane: în prima elevii vor nota pentru fiecare factor cîteva acțiuni de atingere a egalității de gen. Apoi, vor determina în ce tip de acțiuni pot fi clasificate măsurile identificate de ei și le vor nota în cea de-a doua coloană. Această sistematizare se face prin utilizarea culorilor (se recomandă a folosi 3: albastru, roșu și verde).

Exemple de afirmații

Culoarea roșie – modificări ale cadrului legislativ

- *Discriminarea femeilor pe piața muncii trebuie considerată ilegală.*
- *Femeile și bărbații trebuie să aibă drepturi egale în ceea ce privește alegerea de a sta acasă cu copilul nou-născut sau de a merge la serviciu.*
- *La angajarea în cîmpul muncii, în timpul interviului, întrebări precum „Sînteți căsătorită?”, „Aveți copii?”, „Cine rămîne cu ei acasă atunci cînd se îmbolnăvesc,?” etc. trebuie considerate ilegale.*
- *În anunțurile pentru oferirea locurilor de muncă nu trebuie să se specifice că se va acorda prioritate persoanelor de un anumit sex.*
- *Femeile trebuie să aibă dreptul de a face arma-ta.*
- *Trebuie să existe legi care să protejeze femeile de violență în cadrul familiei și în relațiile intime.*
- *Femeile trebuie să aibă dreptul de a alege mijloacele de contracepție pe care să le utilizeze.*
- *Femeile trebuie să aibă dreptul de a lucra în domenii bine retribuite.*
- *Trebuie să existe programe guvernamentale pentru susținerea femeilor care au fost victime ale violenței sexuale sau ale abuzurilor în cadrul familiei.*
- *Femeia trebuie să aibă dreptul prioritar privind decizia de a avea sau nu copii.*
- *Femeile au dreptul să profeseze meserii cu factori sporți de risc: care solicită muncă fizică grea sau care sînt exercitate în condiții nocive.*
- *Tînăra generație trebuie să fie informată cu privire la HIV/SIDA, la metodele contemporane de contracepție.*
- *Trebuie elaborate programe guvernamentale pentru informarea populației despre bolile sexual-transmisibile, despre posibilitățile de a beneficia de mijloace de contracepție ieftine sau*

oferite gratis.

- *Tînăra care a fost victimă unui viol trebuie să aibă dreptul la servicii medicale și la alt ajutor fără obligativitatea de a-și anunța părinții.*
- *Tînăra care are o sarcină nedorită și neplanificată trebuie să aibă dreptul la avort fără a-și anunța părinții.*

Culoarea albastră – schimbări la nivelul opiniei publice

- *În școală, băieții și fetele trebuie să aibă acces egal la toate programele care le dezvoltă diverse abilități de muncă: cusut, gătit, dactilografiat, lucrul cu echipament etc.*
- *Școala nu ar trebui să învețe fetele să fie plăcute și frumoase.*
- *Oamenii urmează să depășească stereotipurile privind felul în care trebuie să fie o femeie.*
- *Tinerii și tinerele trebuie să beneficieze de acces și tratament egal la studierea științelor exacte.*
- *O femeie/o tînăra care a fost victimă unui viol nu trebuie să fie blamată, culpabilizată și bîrfită pentru ceea ce i s-a întîmplat.*
- *Femeia nu trebuie să se considere ca fiind cea mai responsabilă pentru sănătatea întregii familii, pentru educarea copiilor. Această responsabilitate trebuie împărțită între toți maturii din familie.*
- *Femeia nu trebuie să se considere singura responsabilă pentru pregătirea bucatelor și cură-*

țenia în casă.

- *Femeile pot frecventa restaurante și alte localuri fără a fi însoțite de un bărbat.*
- *Tînăra trebuie să decidă în mod independent dacă vrea sau nu vrea să aibă relații intime cu prietenul ei.*
- *Bărbatul trebuie să poarte responsabilitate pentru consecințele unei relații intime.*
- *Tînăra trebuie să aibă posibilitatea de a discuta cu partenerul ei despre metodele de contracepție, înainte de a întreține relații sexuale cu acesta.*
- *Fiind în relații intime cu o femeie, bărbatul nu trebuie să o controleze (cum se comportă, ce vestimentație poartă, cu cine prietenește, cum își petrece timpul liber).*

Culoarea verde – acțiuni concrete pentru asigurarea modificărilor în societate

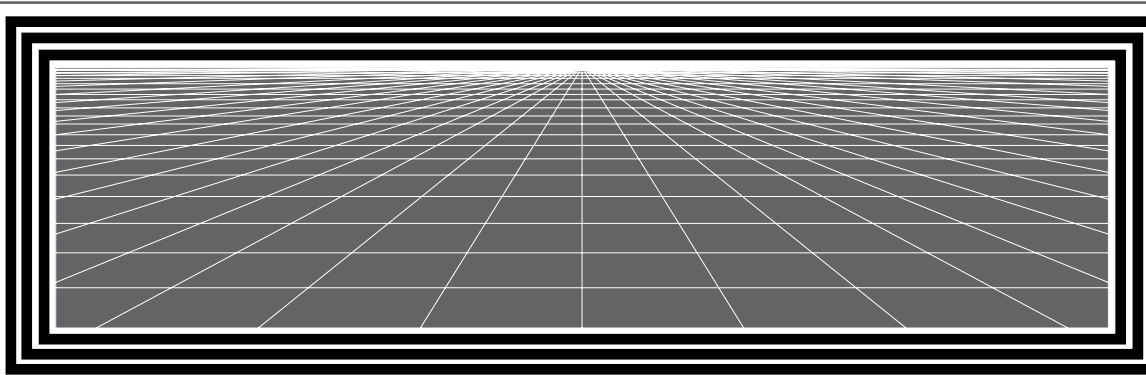
- *Femeile și problemele acestora trebuie să fie cunoscute publicului larg, inclusiv prin intermediul mass-media.*
- *Femeile trebuie să se promoveze în toate organele de conducere, la toate nivelurile, atît local/raional, cît și național.*
- *Femeile au dreptul și trebuie să-și asume responsabilitatea pentru crearea de organizații care să le susțină și să le promoveze interesele.*
- *În organizațiile unde lucrează persoane de ambele genuri, bărbații trebuie să ofere femeilor posibilitatea de a deține funcții de conducere.*

* * *

Jocurile didactice, atît interdisciplinare, cît și cele ce integrează dimensiunea de gen, sînt activități în care se îmbină sarcini din domenii de cunoaștere diverse, într-o structură unitară, axată pe învățare și formare. Utilizînd aceste activități, profesorul dinamizează procesul de instruire și îl face mai atractiv pentru discipoli. Oricare ar fi subiectul acestor jocuri, ele induc stări de descătușare, exprimare liberă, previn monotonia și oboseala și fortifică resursele intelectuale și emoționale ale elevilor.

Încurajez cadrele didactice să utilizeze cu multă creativitate jocurile didactice care integrează dimensiunea de gen, astfel încît să fie realizate scopurile pe care și le propun, de formare și de informare.

Abordarea integratoare a genului în cadrul jocului didactic poate fi găselnița dvs. pentru îmbogățirea tezaurului profesional și personal, iar de aici și pînă la îmbogățirea elevului nu mai e decît un pas.



EXERCITO, ERGO SUM



Tatiana **RUSULEAC**

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

„Înțelepciunea și iubirea copilului e jocul.”
(L. Blaga)

„Copilul consideră că tot ceea ce face el singur
este mai frumos decât ceea ce a fost făcut de oricare
altul.”
(K. Buhler)

Calitatea activității de învățare, performanțele, gradul de participare a elevilor în procesul instructiv-educativ sînt dependente de metodele didactice utilizate de învățător. Din multitudinea de metode, *jocul* se evidențiază prin multiple valențe formative.

Jocul este prezent în teoria și practica psihopedagogică ca una dintre metodele cele mai active, atractive și eficiente de instruire a elevului mic, avînd un rol determinant în evoluția sa psihică, pregătindu-l pentru trecerea la un nivel superior de dezvoltare, canalizîndu-i în mod pozitiv energia pentru modelarea propriei personalități. Jucîndu-se, copilul își satisface nevoia de activitate, de acțiune cu obiecte reale sau imaginare, de transpunere în diferite roluri și situații, care îl apropie de realitatea înconjurătoare.

Educarea la elevii mici a motivației pentru studierea matematicii și dezvoltarea competențelor matematice nu poate fi concepută fără utilizarea conținuturilor geometrice. „Elementele de geometrie reprezintă o punte, ai cărei piloni sînt sufletul și mintea elevului și care are

Jocuri didactice cu un conținut geometric

drept capete natura, cu simbolurile ei concrete, și matematica, cu simbolurile ei abstracte” [2, p. 61].

Utilizarea jocului didactic ajută la dobîndirea unor cunoștințe specifice și la aplicarea acestora în studiul disciplinelor școlare, precum și în viața cotidiană. În plus, elevii sînt angajați într-o activitate intensă de observare și cercetare, în care învață a folosi instrumente geometrice, a face măsurători, a aplica formule.

Jocul didactic cu un conținut geometric păstrează aceleași note definitorii specifice jocului didactic în general: *scop didactic, sarcină didactică, elemente de joc, materiale didactice, reguli de joc, desfășurarea (conținutul) jocului*.

Scopul didactic se formulează în legătură cu cerințele curriculumului pentru clasa respectivă, reflectîndu-se în finalitățile jocului.

Sarcina didactică reprezintă situația-problemă pe care trebuie să o soluționeze copiii în timpul jocului pentru a atinge scopul propus. Calitatea realizării sarcinii didactice se stabilește prin evaluare.

Elementele de joc mijlocesc realizarea sarcinii didactice prin susținerea situației de învățare (elemente de surpriză, întrecere individuală sau pe echipe, cooperare dintre participanți, recompensare pentru performanțele atinse, “penalizare” în cazul comiterii unor greșeli etc.).

Conținutul matematic reprezintă cunoștințele pe care le posedă elevul sau care urmează a fi dobîndite.

Materialul didactic trebuie să fie variat, adecvat conținutului și elementelor jocului și să contribuie optim la realizarea scopului urmărit.

Regulile jocului concretizează sarcina și realizează legătura dintre aceasta și elementele de joc.

Propunem cîteva jocuri de geometrie cu aplicabilitate în ciclul primar (fiecare admite adaptări la specificul clasei de elevi, la tipul sau etapa lecției).

CLASA I

Jocul Cine are mai multe figuri

Scop: formarea capacității de a descrie figuri geometrice folosind elemente de limbaj uzual (culoare, mărime) și specific (formă).

Sarcină didactică: să compare figuri geometrice după: culoare, formă, mărime.

Materiale didactice: set de figuri geometrice de diferite culori, forme și mărimi.

Descrierea jocului:

Învățătorul pune figurile geometrice într-o cutie, apoi extrage 2 și le aranjează pe masă. Un elev extrage din cutie încă o figură și determină prin ce se aseamănă cele 3 figuri. Dacă identifică o asemănare, atunci primește drept recompensă figurile. În cazul în

care elevul nu găsește nici o asemănare, figurile sînt puse înapoi în cutie. Învățătorul extrage următoarele 2 figuri din cutie și jocul continuă în mod analog. Va câștiga elevul care acumulează un număr mai mare de figuri.

Jocul Ce formă au obiectele din jurul meu?

Scop: formarea capacității de identificare a formelor geometrice.

Sarcină didactică: să asocieze după formă obiecte din mediul înconjurător cu figurile și corpurile geometrice învățate.

Materiale didactice: fișe cu imagini ale unor obiecte din mediul înconjurător (aceleași pentru fiecare echipă, 3-4 pentru fiecare pereche), cutii sau plicuri, pe fiecare fiind desenată una din formele geometrice învățate.

Regulile jocului:

- fiecare rînd de elevi va forma o echipă;
- elevii vor lucra în perechi, după cum stau în bănci;
- jocul se va organiza în lanț, cutiile fiind transmise de la o bancă la alta a rîndului;
- pentru fiecare plasare corectă a fișei în cutie se va acorda un punct; de asemenea, se va acorda un punct pentru disciplina de lucru în echipă;
- evaluarea se face după realizarea sarcinii de către toate perechile.

Desfășurarea jocului:

Fiecare pereche de elevi primește fișe cu imagini ale unor obiecte din mediul înconjurător. La semnalul învățătorului, prima pereche plasează fișele în cutiile potrivite, asociind obiectele din imagini cu formele geometrice desenate pe cutii. Cutiile sînt transmise perechii următoare, care procedează în mod analog. Timpul de lucru este limitat. La final, se verifică conținutul cutiilor fiecărei echipe. Învățătorul poate solicita elevilor să argumenteze sau să explice după ce semne distinctive au asociat obiectele cu formele geometrice.

Jocul Dictare geometrică

Scop: formarea capacităților de identificare a poziției reciproce a unor obiecte în plan.

Sarcini didactice: să poziționeze figuri geometrice, conform cerințelor date sau la alegere; să descrie modul de poziționare a unor figuri geometrice.

Materiale didactice: figuri geometrice de diferite forme și culori (de exemplu: cîte un cerc de culoare verde, albastră, roșie, galbenă; cîte un pătrat de culoare verde, albastră, roșie, galbenă; cîte un triunghi de culoare verde, albastră, roșie, galbenă) pentru fiecare elev.

Regulile jocului:

- elevii lucrează independent;
- elevii care n-au comis greșeli sînt invitați în fața clasei și aplaudați.

Desfășurarea jocului:

Învățătorul va enunța modul de poziționare a figurilor geometrice pe bancă.

De exemplu:

1. Puneți pe bancă pătratul roșu.
2. Puneți deasupra cercul verde.
3. Deasupra cercului verde aranjați triunghiul roșu.
4. La dreapta cercului verde plasați pătratul galben.
5. La dreapta pătratului galben aranjați cercul roșu.

6. La dreapta cercului roșu aranjați pătratul verde și cercul galben.
7. Deasupra cercului galben plasați triunghiul albastru.
8. Sub cercul roșu plasați pătratul albastru.
9. La stînga cercului verde puneți triunghiul galben.
10. La dreapta cercului galben puneți triunghiul verde.

Un elev lucrează pe versoul tablei. La final, modelul obținut pe tablă este "confruntat" cu modelele obținute în caiete. În continuare, elevii aranjează 3-4 figuri după cum doresc și, la solicitarea învățătorului, descriu verbal poziția figurilor.

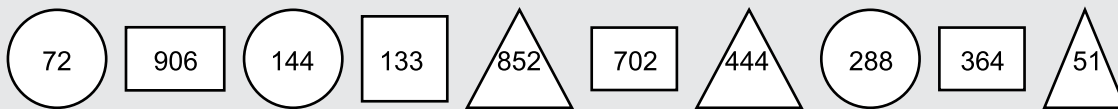
CLASA A II-A

Jocul *Numere în figuri*

Scop: consolidarea cunoștințelor privind numerele naturale și figurile geometrice.

Sarcină didactică: să stabilească valoarea de adevăr a unor propoziții matematice.

Materiale didactice: fișă de lucru pentru fiecare echipă.



1. În figurile geometrice cu vîrfuri sînt scrise doar numere pare. _____
2. Numerele scrise în cercuri formează un șir în care fiecare număr, începînd cu al doilea, se obține prin înmulțirea cu 2 a numărului precedent, deci în următorul cerc va fi numărul 476. _____
3. Numărul care conține cele mai multe zeci în total este scris în dreptunghi. _____
4. Numerele pare sînt scrise nu doar în triunghiuri. _____
5. Numerele care se împart exact la 3 sînt scrise doar în triunghiuri și în cercuri. _____

Regulile jocului:

- elevii vor lucra în echipe a cîte 5-6;
- cîștigă echipele care au completat corect fișa de lucru.

Desfășurarea jocului:

Elevii din fiecare echipă vor observa figurile geometrice, vor citi propozițiile matematice propuse, vor

discuta despre valoarea de adevăr a fiecărei propoziții. La final, vor scrie pe liniile rezervate litera **A** pentru propoziția adevărată sau litera **F** pentru propoziția falsă.

După expirarea timpului rezervat, fișele completate se afișează pe tablă, se evaluează rezultatele obținute și se stabilesc echipele cîștigătoare.

Jocul *Cine e ultimul – e primul*

Scop: formarea capacităților de a compara figuri geometrice după 1-2 caracteristici: formă, culoare (hașurare), mărime.

Sarcină didactică: să aranjeze figurile geometrice astfel încît figurile vecine să se deosebească printr-o singură caracteristică.

Materiale didactice: set cu 24 de figuri geometrice din carton de diferite forme, mărimi, culori sau moduri de hașurare. *De exemplu:*

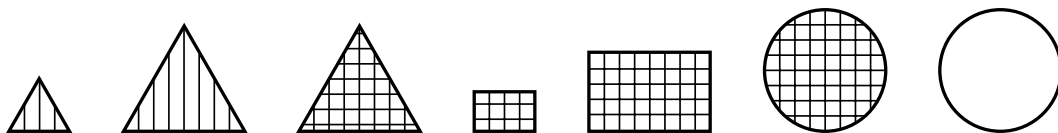
Regulile jocului:

- perechile sau echipele (3, 4, 6 sau 8 elevi) vor lucra independent, în lanț;
- elevul va specifica forma, mărimea și culoarea figurii pe care o plasează pe bancă;
- în cazul cînd colegul nu are figura potrivită, atunci jocul este continuat de următorul elev;
- în fiecare echipă, cîștigă elevul care pune ultima figură din șir.

Desfășurarea jocului:

Figurile geometrice sînt distribuite copiilor în mod egal. Primul copil pune pe bancă una din figurile sale geometrice, al doilea copil trebuie să aranjeze la dreapta o figură geometrică care se deosebește de precedenta numai printr-o proprietate (formă, mărime, culoare sau hașurare). Următorii elevi procedează la fel.

De exemplu, un elev pune un dreptunghi mic hașurat vertical. Se poate obține următorul șir:



Jocul poate fi dezvoltat prin cerința ca figurile vecine să se deosebească prin 2 proprietăți.

CLASAA III-A

Jocul Spun una, arăt alta

Scop: formarea capacităților de a identifica și a descrie formele geometrice învățate după proprietățile lor caracteristice.

Sarcini didactice: să identifice forme geometrice după o proprietate caracteristică; să formuleze propoziții adevărate sau false despre formele geometrice învățate.

Materiale didactice: fișe cu forme geometrice.

Regulile jocului:

- se explică sarcina;
- în fața clasei se invită câte 6 elevi, care vor participa la activitate; ceilalți vor juca rolul de arbitri;
- în cazul când copiii întâmpină dificultăți sau comit greșeli, se solicită ajutorul colegilor-arbitri;
- învinge elevul care acumulează cele mai multe fișe;
- jocul va dura 3-4 minute pentru fiecare grup de 6 elevi.

Desfășurarea jocului:

În fața clasei se invită 6 elevi. Pe tablă sînt aranjate fișe cu figuri și corpuri geometrice. Învățătorul începe jocul, formulînd o afirmație despre una din formele afișate și demonstrînd o fișă ce nu corespunde acestei

afirmații. *De exemplu*, învățătorul afirmă: „Acest corp geometric nu are fețe” și arată fișa pe care este desenat un cub. Elevii trebuie să găsească fișa care corespunde afirmației și să o prezinte clasei. Elevul care găsește primul fișa corespunzătoare formulează o propoziție adevărată despre una dintre figurile sau corpurile de pe celelalte fișe, dar falsă pentru fișa pe care o ține în mînă. Se consideră învingător elevul care a acumulat mai multe fișe.

Pentru explicarea principiului jocului se poate organiza următoarea activitate: cîțiva elevi se aranjează în cerc. Unul spune: „Acesta este nasul meu” și arată urechea. Următorul elev arată nasul, dar spune că e ochiul său drept etc.

Jocul Perechea potrivită

Scop: recunoașterea figurilor geometrice după proprietățile caracteristice și identificarea proprietăților caracteristice ale figurilor geometrice.

Sarcină didactică: să asocieze denumirea unei figuri geometrice învățate cu proprietatea caracteristică a acesteia.

Materiale didactice: fișe de lucru independent.

Regulile jocului:

- se explică sarcina;
- se formează echipe a câte 9 sau 11 elevi (pentru asigurarea conștientizării activității, echipele vor avea un număr impar de persoane);
- fiecare echipă este aranjată în jurul unei mese; la semnalul învățătorului fiecare copil ia de pe masă fișa din dreptul său și acționează conform sarcinii;

- cîștigă echipa care formează perechile în mod corect și cel mai rapid.

Desfășurarea jocului:

Copiii iau de pe masă câte o fișă pe care este scrisă denumirea unei figuri geometrice sau o propoziție adevărată despre o figură. Cooperînd în echipă, elevii asociază fișele în perechi: de ex., fișa pe care este scris cuvîntul *trapez* va forma pereche cu fișa pe care este scrisă propoziția „Are doar o pereche de laturi paralele”.

CLASAA IV-A

Jocul Ce poți întreba?

Scop: formarea competențelor de elaborare și de rezolvare a problemelor cu un conținut geometric.

Sarcină didactică: să formuleze cît mai multe întrebări potrivite pentru condiția unei probleme cu conținut geometric.

Materiale didactice: foi de hîrtie pentru fiecare echipă.

Regulile jocului:

- se formează echipe a câte 5-6 elevi;
- la formularea întrebărilor participă toți copiii;
- întrebările sînt scrise pe foaie de către un elev-secretar;
- întrebările se adresează altei echipe; activitatea se desfășoară în lanț;

- în cazul în care echipa nu poate răspunde, se solicită ajutorul clasei;
- pentru fiecare întrebare corect formulată și pentru fiecare răspuns corect se acordă cîte un punct;
- cîștigă echipa care acumulează mai multe puncte (învățătorul înregistrează punctajul pe tablă).

Desfășurarea jocului:

Fiecare echipă alege un elev-secretar. Învățătorul anunță condiția unei probleme. Elevii colaborează în echipă și formulează întrebări potrivite pentru condiția dată (învățătorul precizează timpul de lucru în echipă).
De exemplu: „Un dreptunghi are lungimea de 32 cm, iar lățimea de 16 cm”.

Întrebări care pot fi formulate:

- De câte ori este mai mare lungimea dreptunghiului decât lățimea lui?
- Cu cât este mai mare lungimea dreptunghiului decât lățimea lui?
- Care este perimetrul dreptunghiului?
- Care este aria dreptunghiului?

Jocul *Domino geometric*

Scop: formarea capacității de a rezolva în minte probleme cu conținut geometric, rezolvabile prin 1-2 operații.

Sarcină didactică: să aranjeze corect fișele-domino, asociind fiecare problemă cu răspunsul acesteia.

Materiale didactice: set de fișe-domino pentru fiecare pereche de elevi.

Regulile jocului:

- elevii vor lucra în perechi;
- câștigă perechea care realizează activitatea corect și cel mai rapid.

Desfășurarea jocului:

Perechile de elevi primesc câte un plic cu 10 fișe-domino. Fiecare fișă este împărțită în jumătate. Pe partea

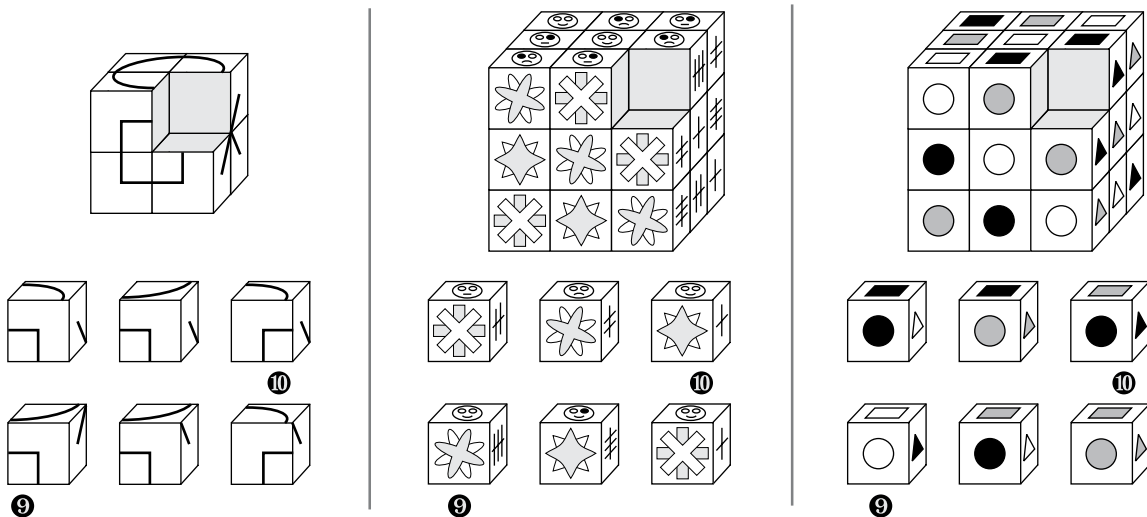
dreaptă este scrisă o problemă, iar pe partea stângă este notat răspunsul la o altă problemă. Fișa „de început” are partea stângă liberă, iar fișa „de încheiere” are partea dreaptă liberă. Începe jocul elevul care are fișa „de început”. Jocul continuă în lanț. Dacă elevul nu are fișa cu răspunsul corespunzător, atunci continuă celălalt elev.

Jocul *Să refacem cubul*

Scop: dezvoltarea inteligenței spațiale.

Sarcină didactică: să aleagă dintr-un șir elementul potrivit pentru a completa cubul conform legității amplasării figurilor pe fețele sale.

Materiale didactice: fișe pe care sînt reprezentate câte un cub cu un fragment decupat și 6 variante ale părților decupate.

**Regulile jocului:**

- elevii lucrează în perechi, după cum stau în bancă;
- se anunță în prealabil timpul rezervat colaborării în perechi, apoi se cronometrează;
- un elev, la solicitarea învățătorului, răspunde și oferă explicațiile de rigoare;
- câștigă perechile care au îndeplinit corect sarcina.

Desfășurarea jocului:

Fiecare pereche de elevi va primi 3 fișe pe care este reprezentat câte un cub cu un fragment decupat și 6 variante ale părților decupate. Elevii trebuie să încercuiască cifra care indică fragmentul corespunzător legității de amplasare a figurilor pe fețele cubului.

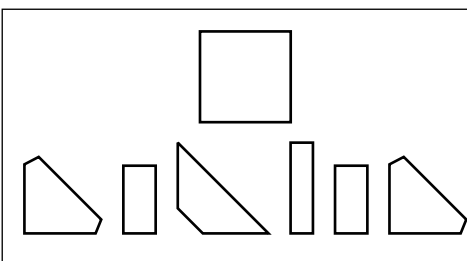
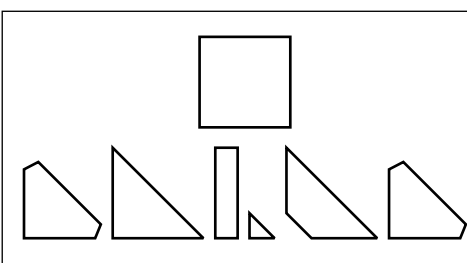
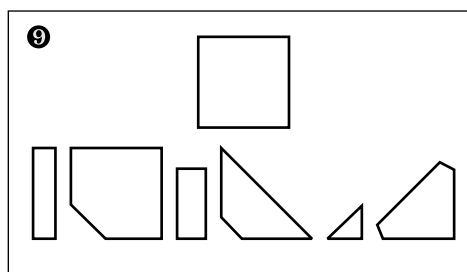
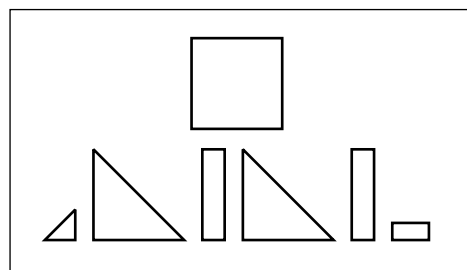
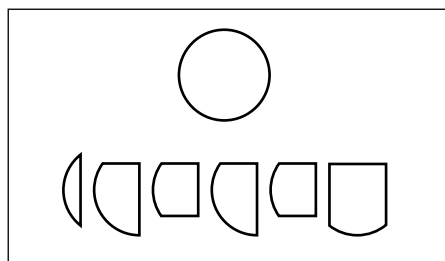
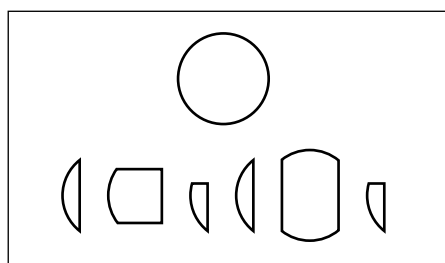
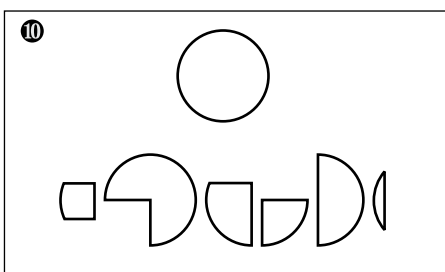
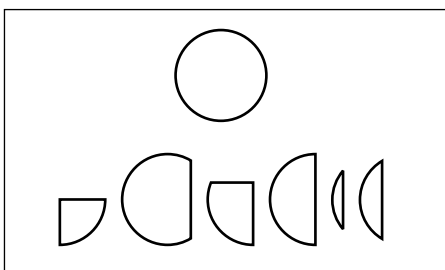
După expirarea timpului rezervat, învățătorul invită câte un elev din fiecare echipă să argumenteze alegerea făcută.

Jocul Mesteri iscusiți

Scop: dezvoltarea inteligenței spațiale.

Sarcină didactică: să asambleze în minte figuri geometrice, alegând elementele potrivite dintre cele propuse.

Materiale didactice: fișe pentru fiecare elev.

***Regulile jocului:***

- elevii lucrează individual;
- elevii formează echipe conform numărului fișei de lucru;
- se discută în echipă rezultatele obținute;
- un elev din fiecare echipă prezintă clasei rezultatele lucrului individual aprobate prin discuții.

Desfășurarea jocului:

Învățătorul organizează 2-3 exerciții, pentru a-i familiariza pe elevi cu acest tip de activitate: figurile sînt împărțite în secvențe de forme diferite (prin linii punctate); elevii bifează, individual, doar elementele care, combinate, formează figura dată.

Jocul Lotoul problemelor geometrice

Scop: formarea capacităților de a rezolva în minte (prin 1-2 operații) probleme cu conținut geometric.

Sarcină didactică: să reconstituie o imagine, prin asocierea răspunsurilor cu problemele date.

Materiale didactice: foaie de carton pentru fiecare echipă, împărțită prin linii în 9, 12 sau 15 dreptunghiuri, pe fiecare fiind scrisă o problemă; card (imagine) tăiat în dreptunghiuri de mărimea celor de pe foaia de carton, pe care

sînt scrise răspunsurile problemelor.

Regulile jocului:

- elevii vor lucra în echipe a câte 4;
- va fi considerată învingătoare echipa care a reconstituit imaginea cel mai repede și a realizat conștient activitatea.

Desfășurarea jocului:

Elevii rezolvă în echipe problemele de pe foaia de carton, identifică răspunsul de pe porțiunea de card și acoperă fiecare problemă cu porțiunea corespunzătoare. La final, se obține imaginea completă de pe card. Pentru a verifica dacă elevii au refăcut imaginea rezolvînd probleme, se vor adresa cîteva întrebări de verificare (răspunsul pentru 2-3 probleme alese arbitrar).

Ține de datoria fiecărui învățător să creeze o colecție de jocuri aferente conținuturilor geometrice și să le utilizeze corect din punct de vedere metodologic, astfel încît învățarea elementelor de geometrie să devină interesantă, accesibilă și să genereze performanțele scontate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch., Ed. Litera Internațional, 2002.
2. Purcaru, M., *Metodica activităților matematice și a aritmeticii pentru institutori și învățători din învățămîntul primar și preșcolar*, Brașov, Ed. Universității Transilvania, 2008.

Metode de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică

„Jocul este cea mai bună introducere în arta de a munci.”

(E. Claparede)

Fizica, ca știință fundamentală a naturii, are la bază un sistem riguros de metode de cunoaștere – *observarea, măsurarea, experimentul, analogia, modelarea, idealizarea* etc. – care, extrapolate eficient, influențează direct sau indirect procesul de devenire a personalității elevului. Aplicate în practica educațională, aceste metode au demonstrat valențe formative incontestabile pentru dezvoltarea intelectuală a celor educați.

Prezentăm succint specificul metodelor de cunoaștere și avantajul utilizării lor la orele de fizică:

- **Observarea** este cea mai simplă și cea mai accesibilă metodă de cunoaștere a naturii. Esența observării este *raționalitatea percepției*; altfel spus, *observarea este percepție structurată de intelect*. Aceasta face parte din categoria metodelor axate pe acțiunea de cercetare directă a realității, la nivelul interacțiunii dintre cunoașterea intuitivă și cunoașterea logică, și se folosește, de obicei, la faza incipientă a unei investigații.
- **Măsurarea** este o metodă de cunoaștere necesară pentru determinarea unor caracteristici cantitative ale obiectelor, corpurilor, proceselor, fenomenelor etc. De exemplu, se pot măsura dimensiunile obiectului, volumul substanțelor, masa și temperatura corpului, timpul etc.
- **Experimentul** este o metodă amplă de cercetare a unor procese provocate intenționat, care furnizează date cu caracter practic, concret și convingător. În cadrul experimentului, se identifică specificul proceselor din natura vie și nevie. Pentru a obține

rezultate cu un grad înalt de credibilitate, experimentul poate fi repetat în diferite condiții.

- **Idealizarea** este o metodă care scoate în evidență caracteristicile esențiale, specifice ale unui proces sau fenomen dintr-o familie de procese sau fenomene. Una dintre idealizările folosite în fizică este *punctul material*. Idealizarea este o condiție de realizare a *legilor dinamicii*, a *Legii I a lui Newton*.
- **Formalizarea** este o metodă de cunoaștere științifică, care presupune substituirea unor proprietăți ale obiectului, procesului, fenomenului studiat printr-o formulă abstractă – o construcție de simboluri ce exprimă structura și forma originalului [5, pag. 49].
- **Raționamentul** este un sistem dinamic de cel puțin trei judecăți, între care există o relație ce determină apariția unei noi judecăți. Raționamentul impulsionează „mișcarea” minții de la cunoscut la necunoscut. Prin raționamentul inductiv, gîndirea umană poate detecta similitudinile sau/și diferențele dintre fenomene sau obiecte ale naturii sub forma unor formulări generale.
- **Analogia** presupune cunoașterea prin deducție a unui obiect, proces, fenomen complex pornind de la obiecte, procese, fenomene mai simple, cunoscute. Astfel, prin analogie se respectă principiul cunoașterii epistemologice *de la simplu la complex*.
- **Modelarea** este o metodă de elaborare a unor reprezentări/modele despre procese ori fenomene care, din diverse motive, nu pot fi cercetate direct. Nici un model nu conține toate caracteristicile obiectului real; el reflectă numai însușirile și

legăturile esențiale. Modelele folosite în cunoașterea științifică pot fi clasificate în: *materiale* (reprezentate de obiecte din natură) și *ideale* (reprezentate de obiecte ideale, care funcționează după logica matematică – numite și obiecte *matematico-abstracte*).

- **Dialectica** este o metodă de cunoaștere cu maximum de generalitate, o formă de descoperire a unor legi, a unor adevăruri. În acest proces opinii contradictorii sînt abordate astfel încît să se ajungă la o afirmație cu un conținut epistemologic superior. Principiile fundamentale ale dialecticii sînt: unitatea și lupta contrariilor, trecerea schimbărilor cantitative în schimbări

calitative, negarea negației. Dialectica este concepția despre mișcare și dezvoltare cea mai profundă, mai cuprinzătoare și mai bogată în conținut [1].

Formarea conceptelor fundamentale ale fizicii în baza metodelor de cunoaștere specifice sînt indispensabile în dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor: *memorarea, identificarea, compararea, observarea, analiza, sinteza, generalizarea etc.*

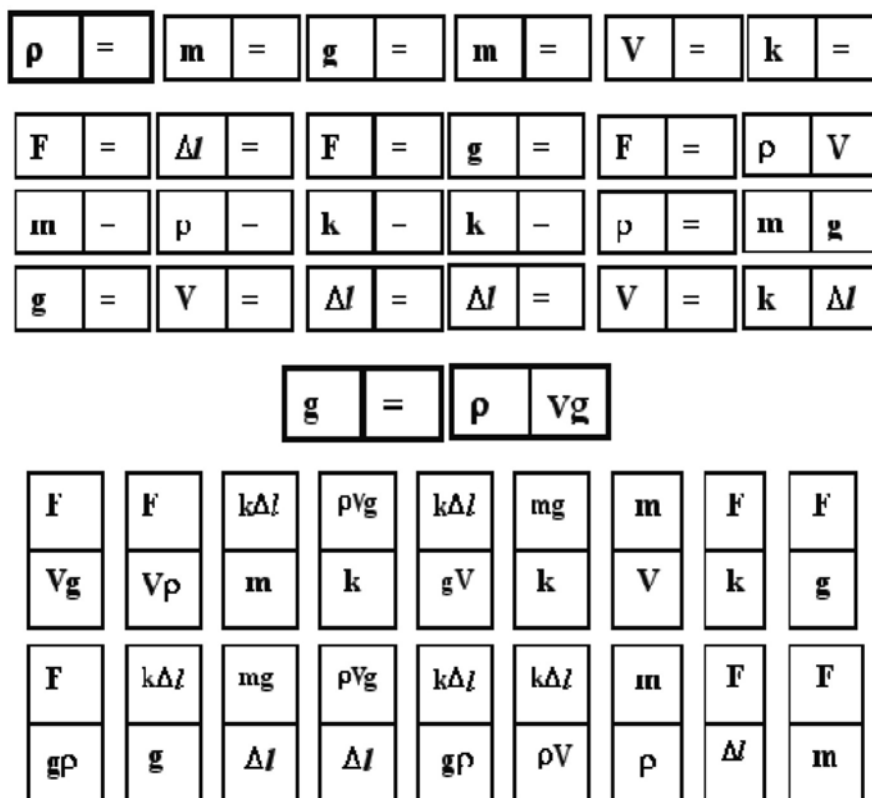
Utilizarea în demersul la clasă a *jocului didactic, schemelor de reper, problemelor ilustrate, testelelor grilă* diversifică algoritmul de organizare a lecției, stimulează interesul elevilor pentru studiul disciplinei *Fizica*, contribuie la creșterea semnificativă a reușitei școlare.

✓ **Jocul didactic** este constituit dintr-un ansamblu de acțiuni și operații succesive, care permit a consolida, a preciza și a evalua cunoștințele elevilor. Prin joc ei descoperă adevăruri științifice, își dezvoltă capacitățile de acțiune și a reacționa creativ, își manifestă spontaneitatea, inventivitatea, inițiativa. Jocul didactic trebuie să plaseze în centrul activităților elevul, astfel încît acesta să își formeze singur cunoștințele, priceperile și deprinderile scontate. Eficiența acestei modalități interactive de predare-învățare este condiționată de organizarea, realizarea și concordanța dintre elementele constituente.

Jocul *Dominoul fizic*

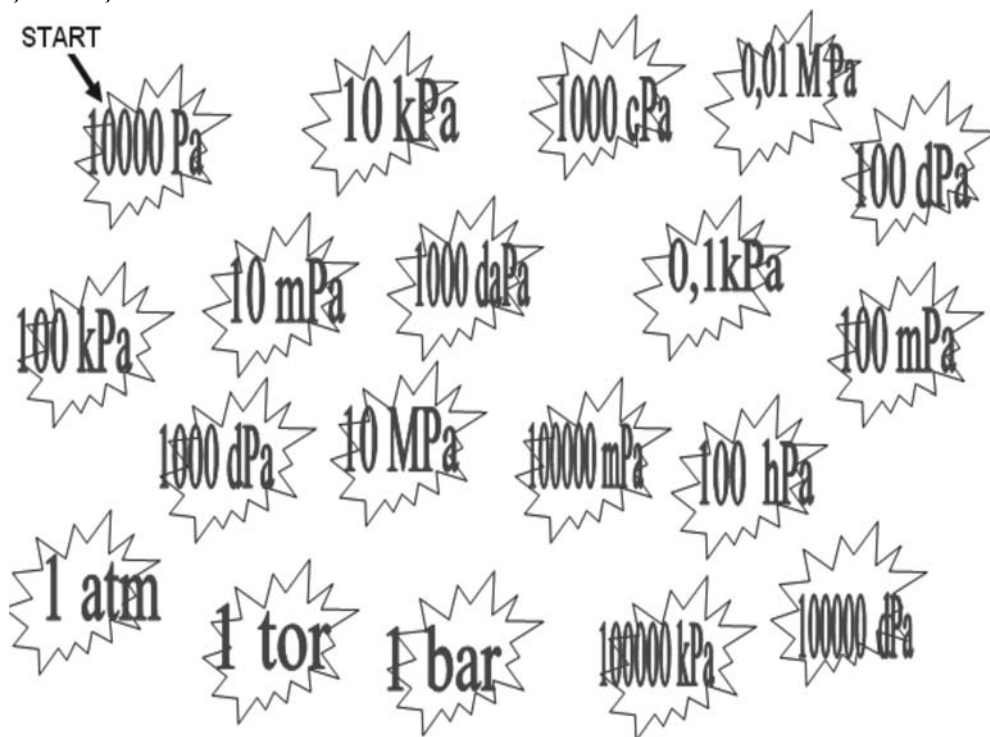
Acesta poate fi utilizat în scopul alcătuirii unor formule pe baza celor studiate anterior. De exemplu, în clasa a VII-a, la capitolul *Forța*, elevii învață formulele alăturate, din care, cu ajutorul celor 44 de piese de domino, se pot obține încă 22 de formule. Clasa va fi împărțită în echipe, fiecare avînd un arbitru (moderator). În figura de mai jos sînt prezentate piesele de domino:

$$p = \frac{m}{V} \quad F = m \times g \quad F = k \times \Delta l$$



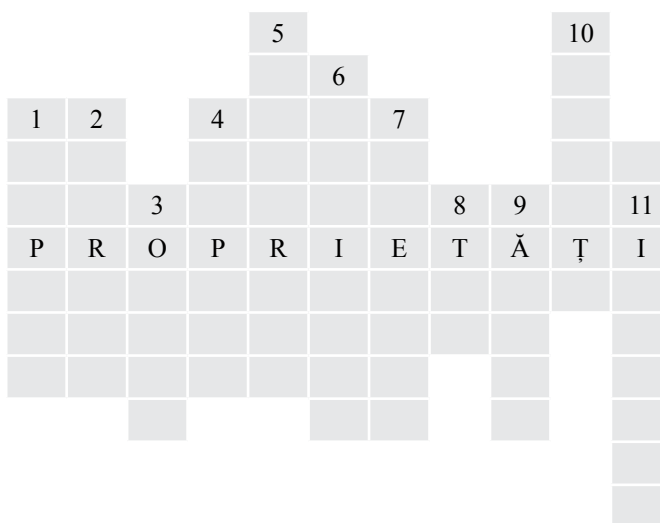
Jocul didactic „Mlaștina” unităților de măsură

Pentru a trece mlaștina, elevul trebuie să realizeze corect transformările unităților de măsură. În caz contrar, se „va prăbuși în mlaștină”.



✓ **Rebusul**, un joc didactic de activizare a cunoașterii, poate fi folosit cu succes la toate etapele lecției.

Rebus la tema Temperatura. Termometrul, clasa a VI-a



Întrebări:

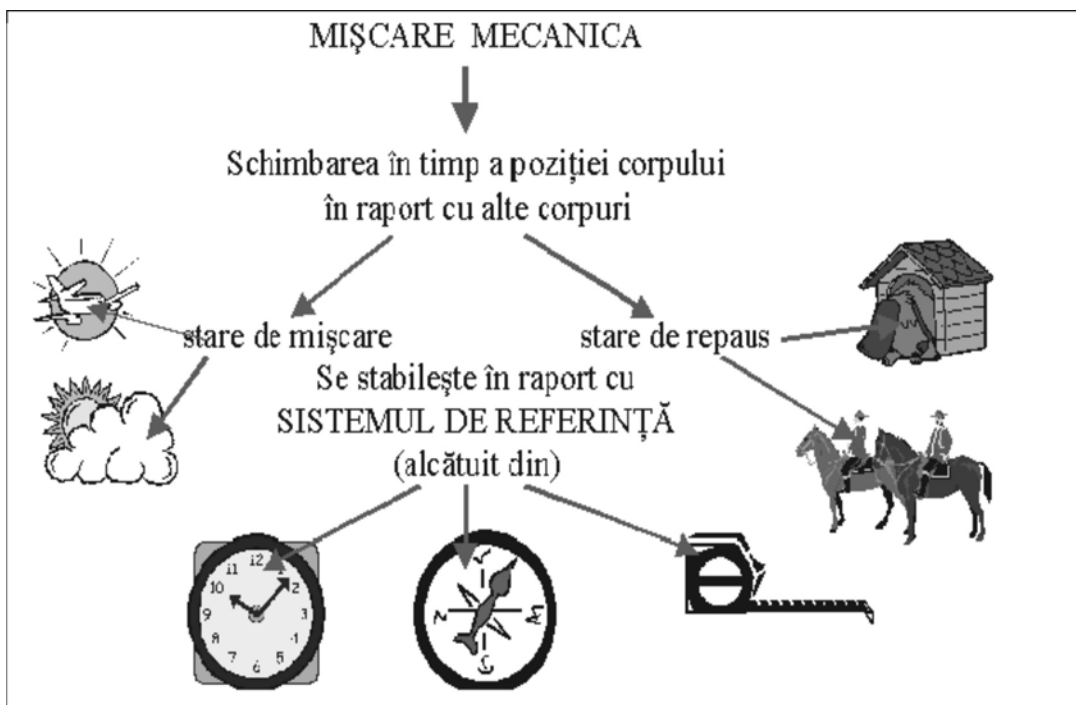
1. Substanțele ale căror molecule sînt compuse din atomi diferiți se numesc...
2. Proprietatea corpului de a-și păstra starea de repaus sau de mișcare rectilinie se numește...
3. Starea de agregare a corpului care își păstrează forma și volumul se numește...
4. A măsura înseamnă a cu etalonul.
5. Procesul de măsurare a masei unui corp se numește...
6. Raportul dintre masa corpului și volumul lui se numește...
7. Cea mai mică particulă a substanței, care păstrează toate proprietățile acesteia, se numește...

8. În limba greacă înseamnă *indivizibil*.
 9. Starea de agregare a vaporilor de apă se numește...

10. Masa corpurilor se măsoară cu...
 11. Unitatea de măsură a masei în SI este ...

✓ **Schema de reper** conține conceptele/noțiunile semnificative ale unei teme, pe care profesorul le va aduce în atenția elevilor pe parcursul studierii acesteia. Poate fi aplicată cu succes și la sistematizarea cunoștințelor la temă.

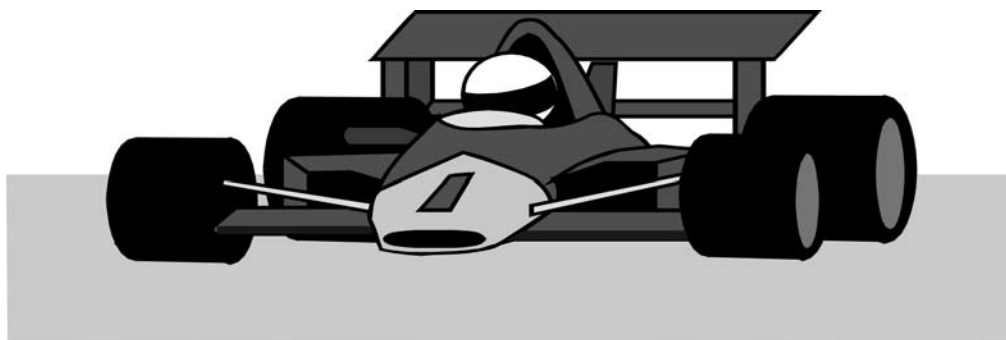
De exemplu:



✓ **Problemele ilustrate** reprezintă o altă modalitate productivă de activizare a procesului de cunoaștere. Orice problemă are la bază un conflict cognitiv, generat de raportul dintre cunoscut și necunoscut. Rezolvând probleme de fizică deseori elevii se plictisesc, pe când o problemă ilustrată le suscită interesul și îi mobilizează pentru aflarea rezultatului.

De exemplu:

Explicați de ce roțile acestei mașini sînt late?
 Dacă aceasta ar avea roți înguste, ce s-ar întîmpla?



✓ **Testul grilă** este alcătuit dintr-un șir de întrebări cu mai multe variante de răspuns. Alegînd răspunsurile corecte, elevii vor putea „reconstitui”, din cuvintele incluse în cel de-al doilea rînd al căsuței, fraza „dispersată”. Acest tip de test este recomandabil la etapa de consolidare și verificare a cunoștințelor.

Test grilă la tema Forța, clasa a VII-a

Întrebări:

- Unitatea de măsură a forței în SI este un...
- Pentru măsurarea masei se folosește...
- Forța de greutate se deosebește de greutatea corpului prin...
- Constanta forței de greutate la suprafața Pământului are valoarea...
- Forța este o mărime fizică ce caracterizează...
- Constanta elastică se determină din expresia...
- Forța de frecare este orientată în sens mișcării.
- Sub acțiunea forței elastice își revin la forma inițială corpurile deformate...
- Instrumentul de măsurare a forței se numește...
- Pentru micșorarea forței de frecare se folosesc substanțe...

Variante de răspuns:

Nr. întrebării	A	B	C
1	Newton	Kilogram	Metru
	Mulțumesc	Tuturor	Elevilor
2	Dinamometru	Balanță	Vitezometru
	Celorlalți	Mult	Și
3	Punct de aplicație	Direcție	Sens
	Tuturor	Oaspeți	Pentru
4	1,6 N/kg	6,67 N/kg	9,81 N/kg
	Și	Răbdare	Pentru
5	Inerția	Interacțiunea	Greutatea
	Înțelegere	Participare	Moment
6	$k=F/\Delta l$	$k=\Delta l/F$	$k=F\Delta l$
	Activă	Inițial	Vine
7	Direct	Opus	Vertical
	Odată	La	Fizica
8	Plastic	Electric	Elastic
	Masa	Curent	Lecția
9	Cîntar	Metru	Dinamometru
	Inerție	Succes	De
10	Lubrifiante	Deodorante	Antiderapante
	Astăzi	Activa	Cultivare

Fraza căutată: „**Mulțumesc mult tuturor pentru participare activă la lecția de astăzi**”.

Metodele prezentate – *jocul didactic, schemele de reper, problemele ilustrate, testul grilă* – pot fi utilizate în formarea cunoștințelor fundamentale la un anumit conținut.

Activizarea procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică depinde de profesionalismul cadrului didactic, de strategia didactică aplicată, de instrumentele puse „în funcțiune”. Dacă sînt adecvate vârstei și contingentului de elevi, acestea contribuie la stimularea interesului, la sporirea motivației pentru studiu și a randamentului școlar.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

- Neacșu, I.; Botgros, I.; Bursuc, O., *Metodologia predării și învățării fizicii*, Ed. Cartier, Ch., 2001.

- Голин, Г. М., *Вопросы методологии физики в курсе средней школы*, М., 1987.
- Galben-Panciuc, Z.; Botgros, I., *Științe. Manual pentru clasa a V-a*, Ed. Prut Internațional, Ch., 2005.
- Galben-Panciuc, Z.; Botgros, I., *Științe. Ghid pentru învățători și părinți (clasa a II-a)*, Ed. Prut Internațional, Ch., 2002.
- Conda, S. P., *Metodele și formele cunoașterii științifice*, Ed. Universitas, Ch., 1991.
- Golu, P.; Verza, E.; Zlate, M., *Psihologia copilului*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1994.

Ion BOTGROS, Institutul de Științe ale Educației
Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Științe ale Educației
Dumitru GUȚULEAC, Liceul Teoretic Petrușea, Glodeni

Angela **APREUTESEI**

Liceul Teoretic Gaudeamus, mun. Chișinău

Textul literar – suport pentru dezvoltarea abilităților de comunicare ale elevilor alolingvi

În procesul de lucru asupra textului literar, elevii, sub îndrumarea profesorului sau în mod independent, își formează și își dezvoltă anumite atitudini, priceperi, deprinderi intelectuale și practice.

Textul literar are un rol important în studierea limbii române de către elevii alolingvi, deoarece oferă un câmp vast pentru descoperirea unor fapte, evenimente și fenomene, pentru înțelegerea unor personaje, a caracterelor și conduitelor umane, pentru generarea de idei noi și originale. Analizând textul literar, care este o veritabilă sursă de situații verbale, elevii comunică, declanșează discuții și dezbateri, emit idei, fac schimb de mesaje și de experiențe, își formează impresii și le creează impresii colegilor, își împărtășesc stările afective, iau decizii.

Textele literare incluse în manualele destinate elevilor alolingvi din clasa a XII-a prezintă un grad sporit de dificultate. Din acest considerent, pentru a atinge obiectivele preconizate și pentru a-i înzestra cu abilitățile necesare și cunoștințe trainice, profesorul trebuie să creeze condiții favorabile decodificării și comprehensiunii lucrărilor abordate, să se “înmearze” cu tehnici de învățare eficiente.

Aș vrea să împărtășesc o secvență de lucru cu opera *Hagi-Tudose* de Barbu Ștefănescu Delavrancea, clasa a XII-a. În cadrul lecției, care a avut drept obiective:

- să caracterizeze personajul literar în baza unui dosar personal, folosind ca tehnică *Dosarul*;
- să exprime argumentat atitudinea față de personaj;
- să supună unei analize comparative diverse personaje literare;
- să deducă dacă personajul poate servi sau nu drept model,

elevii au elaborat dosarul personal al lui Hagi-Tudose și chiar portretul robot al acestuia.

Pentru a crea o atmosferă propice activității, lecția începe cu o conversație succintă despre conținutul unui portmoneu. Prezentându-le un portmoneu, elevii trebuie să răspundă la câteva întrebări:

1. Ce conține, de regulă, un portmoneu?
2. Cum credeți, câți bani “ascunde” acest portmoneu?
3. În cât timp au fost cîștigați banii din el?
4. Cît de important este pentru fiecare dintre noi conținutul unui portmoneu?
5. Cît de importanți sînt banii? Mai importanți decît prietenii? Decît fericirea? Decît viața? Sănătatea?
6. Dacă cineva păstrează în portmoneu o anumită sumă de bani, nu înseamnă că are doar atît. Unde mai pot fi depozitați banii?
7. Unde își pune banii Mara?
8. Mai cunoaștem un personaj cu mulți bani. Cine este acesta? (răspuns posibil: Hagi-Tudose)

În etapa următoare, elevilor li se aduc la cunoștință întrebările la care vor căuta răspuns în text:

1. Cine este personajul?
2. Unde locuia Hagi-Tudose?
3. Hagi-Tudose muncea și acumula bani. Dar de ce muncea? De ce acumula bani? Cît de important era banul pentru el?
4. Care era pasiunea de bază a personajului?
5. Avea prieteni? Familie? Copii?

Ulterior, elevii sînt solicitați să schițeze, folosind calculatoarele și programul *Fotorobot* de pe CD, portretul lui Hagi-Tudose. După care, în baza acestui portret și avînd cîteva puncte de reper, clasa completează dosarul personal al personajului.



DOSARUL PERSONAL AL PERSONAJULUI LITERAR HAGI-TUDOSE

Loc foto

I. Date personale

Nume: _____
 Prenume: _____
 Data nașterii: _____
 Locul nașterii: _____
 Naționalitatea: _____
 Domiciliul: _____
 Starea civilă: _____
 Profesia: _____
 Pasiuni: _____
 Bunuri materiale: _____
 Starea sănătății: _____
 Rude apropiate: _____

II. Momente din viață

Relații cu colegii: _____

 Relatii de rudenie: _____

 Atitudinea față de muncă: _____

 Obiceiurile: _____

 Mediul în care trăiește (descrierea interiorului casei): _____

III. Trăsături fizice

Înălțimea: _____
 Greutatea: _____
 Culoarea ochilor: _____
 Culoarea părului: _____
 Trăsături fizice speciale (cicatrice, tatuaje etc.): _____

IV. Portretul moral

Calități: _____

 Defecte: _____

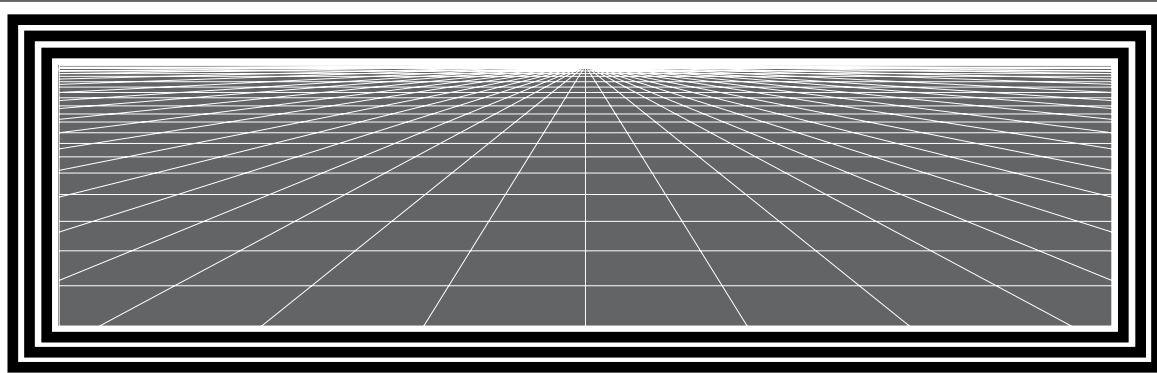
 Capacități: _____

 Ciudățenii: _____

Elaborarea dosarului va fi urmată de motivarea alegerii făcute, fiecare trăsătură fiind ilustrată cu fragmente din text.

În finalul activității, elevii vor scrie, în grup, cele mai multe modalități de utilizare a banilor, iar ca temă de casă vor avea de redactat un eseu argumentat la tema *Ce riscă să piardă un avar?*

Consider că problema studierii textului literar de către elevii alolingvi prin diferite tehnici interactive este una dintre cele mai actuale în procesul de predare-învățare a limbii și literaturii române, or, obiectivul major al disciplinei constă în formarea competențelor de stăpânire a limbii, ceea ce le-ar permite absolvenților să își continue studiile în limba română în vederea ulterioarei integrări socio-profesionale.



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Angela **TELEMAN**

Institutul de Științe ale Educației

Educație ecologică prin activități de explorare/ investigare a mediului în cadrul disciplinei Științe în clasele primare

Treapta primară de învățământ reprezintă o verigă de bază, unanim recunoscută, în promovarea educației ecologice.

Tradițional, la orele de Științe ale naturii se abordează diverse conținuturi ecoeducaționale, primind cele axiologice, de sensibilizare asupra problemelor de mediu. Deși atenția pentru transmiterea valorilor ecologice este sporită, impactul acestui demers rămîne a fi minim, elevii demonstrînd atitudini ecologice formaliste, fără a accede la nivelul conștiinței și al comportamentului. Cauza acestei situații paradoxale constă în dezechilibrul între aspectul axiologic și cel cognitiv, ultimul nefiind suficient de bine explorat. Valorile nu pot fi cultivate dacă nu au un suport cognitiv corespunzător. Aspectele bine sesizate sînt mult mai ușor prelucrate și valorizate. Astfel, pentru o sensibilizare reală asupra problemelor ecologice, este necesar a înțelege, în măsura accesibilității vârstei subiecților, aspectele ecologice în care și prin care se manifestă și se generează problemele respective.

Evidențiem următoarele abordări metodologice ale aspectelor ecologice în cadrul studiului Științelor naturii în clasele primare:

- *abordări conservatoare* – învață subiecții despre importanța folosirii inteligente a resurselor naturale și necesitatea prevenirii degradării mediului; se utilizează metode în care predomină acțiunea de comunicare: orală expozitivă (expunerea, na-

rațiunea, explicația); orală interogativă (conversația euristică, problematizarea, brainstorming-ul); scrisă (lectura dirijată, lucrul cu suporturi tipărite); la nivelul limbajului intern (reflecția);

- *abordări praxiologice* – aplică principiul „învață prin practică”, aprofundînd holistic conceptul de *învățare*; se bazează pe metode axate pe acțiuni practice: reale (exercițiul, lucrările practice, studiul de caz); simulate (jocul didactic, jocul de rol/dramatizarea);
- *abordări explorativ-investigaționale* (E/I) – vizează aprofundarea educativă a metodelor ce încurajează folosirea spațiului natural ca alternativă a spațiului din clasă; se bazează pe metode în care prevalează acțiunea de cercetare a realității: directă (observația sistematică și independentă, experimentul, cercetarea izvoarelor documentare); indirectă (demonstrația, modelarea).

Atît curriculumul actual, cît și proiectul curriculumului renovat pentru disciplina Științe stipulează competența de explorare/investigare a mediului ca finalitate de bază. Explorarea/investigarea mediului are o justificare funcțională, pregătește pentru viața reală, deci trebuie să aibă drept obiect elemente din natură bine determinate, care fac parte din experiența copilului. În clasele primare, se conturează 3 niveluri de studiere a naturii (apud 1):

- 1) obiecte ce se studiază separat, fără a accentua legătura dintre ele;
- 2) obiecte ce se studiază în interacțiune;
- 3) se studiază nu doar obiectele, dar și procesele ce au loc în natură.

Constatăm că nivelurile superioare, la care se urmărește dezvoltarea legăturilor ecologice, sînt favorabile sporirii motivației de învățare a acestei materii. În cadrul studiului descriptiv al naturii, fără implicarea activităților de explorare/investigare a mediului, scăderea interesului este inevitabilă. Chiar dacă pedagogul prezintă informații distractive, proverbe, ghicitori etc., nivelul științific al conținuturilor rămîne neschimbat. Dar în cadrul explorării/investigării legăturilor din natură, diverse și complexe, nivelul științific al conținuturilor se amplifică, sarcinile cognitive se complică, ceea ce alimentează și mărește interesul. Prin tratarea aspectelor ecologice, nivelurile superioare de studiu al naturii favorizează educația ecologică, avînd impact asupra finalităților specifice: cultura, conștiința, atitudinile și comportamentul ecologice.

Mijloacele activității de explorare/investigare a mediului în clasele primare sînt determinate de factorii angrenați în activitate: subiectul (elevul) și obiectul (ecologic). Astfel, am clasificat mijloacele vizate în 3 categorii:

- *mijloace interne (specifice subiectului)*: motivația, cunoștințele, capacitățile și atitudinile care condiționează comportamentul investigațional al elevilor la nivelurile:
 - *specific*: se bazează pe antrenarea simțurilor în cadrul unei simple cunoașteri;
 - *diversiv*: manifestat atunci cînd cercetarea are loc după un plan (apud 2);
- *mijloace externe (specifice obiectului)*: izvoare de informare (manuale, auxiliare didactice, dicționare, enciclopedii, cărți și reviste pentru copii de popularizare a științei, internet) instrumente și dispozitive de măsurare, utilaj special;
- *mijloace acționale (specifice interacțiunii subiect-obiect)*: tipurile de acțiuni în vederea realizării de către subiect a activității de explorare/investigare a obiectului (apud 2: D. Fustier, J. Henderson, G. Goldsworthy).

Mijloacele activității instructive de explorare/investigare a mediului în clasele primare

Mijloace interne	Mijloace externe	Mijloace acționale		
Comportament investigațional specific	-	Explorare	Întrebări deschise, de tipul „ce?”	Abordare afectivă
	Izvoare de informare	Investigație constatativă	Întrebări închise, de tipul „care?”	Abordare descriptivă
		Investigație de clasificare și identificare	Întrebări deschise, de tipul „care?”	Abordare cauzală
Comportament investigațional diversiv	Instrumente și dispozitive de măsurare, utilaj special	Investigație sistemică	Întrebări închise, de tipul „cum?”	Abordare schematică
		Experimentare	Întrebări închise, de tipul „ce?”	
		Modelare	Întrebări deschise, de tipul „cum?”	

Dinamica tradițională a activității instructive de explorare/investigare a mediului la lecțiile de Științe în clasele primare se proiectează pe următoarele etape:

- 1) învățătorul formulează sarcina didactică, prezintă mijloacele externe ale activității, familiarizează elevii cu algoritmul acțiunilor, indică forma de organizare a clasei;
- 2) elevii efectuează algoritmul în mod independent sau în grupuri;
- 3) învățătorul dirijează elevii în formularea concluziilor și autoaprecierea calității activității.

Constatăm prezența celor 3 componente principale, specifice structurii unei activități pedagogice (constructivă, organizațională și comunicativă), dar și unele deficiențe:

- În cadrul *componentei constructive*, elevii nu sînt implicați: nu participă la alegerea obiectului de explorare/investigare, la formularea scopului și a sarcinilor, la emiterea ipotezelor, la întocmirea planului de acțiuni și la alegerea metodelor de explorare/investigare. Astfel, se reduce gradul de conștientizare a acțiunilor de către elev, ceea

ce reduce și motivația pentru implicare în proces.

- În cadrul *componentei organizaționale*, activitatea elevilor nu este sprijinită decît prin control extern, fără o corecție externă a activității. Astfel, nu se realizează un feedback permanent și constructiv, ceea ce scade eficiența demersului formativ.
- În cadrul *componentei comunicative*, rezultatele se apreciază doar la nivelul cunoștințelor dobîndite și al eficienței personale a elevilor, pe cînd este important să fie puse în discuție și alte tipuri de rezultate: capacități și atitudini.

În vederea diminuării deficiențelor constatate, propunem, într-o modalitate sintetică, repere metodologice pentru realizarea activităților de explorare/investigare a mediului în cadrul disciplinei *Științe*. Atenționăm asupra faptului că activitățile de explorare/investigare vizate admit scheme temporale mobile, în cadrul unei sau al cîtorva lecții succesive, implicînd și realizarea temelor pentru acasă.



Exemplificăm, în continuare, aplicarea unor metode, mai puțin tradiționale, dar extrem de eficiente în plan formativ.

- **Jocurile de personificare** se realizează în baza unui monolog expresiv al pedagogului, menit să activeze imaginația copiilor, să le solicite „contopirea” cu obiectul naturii abordat. Se cere elevilor să închidă ochii, să-și închipuie ca sînt obiectul vizat, să se miște și să emită sunete corespunzător celor imaginate, așa cum simt. La finalul jocului, pedagogul le propune să redevină elevi, pentru că au de realizat sarcini importante (obiectivele lecției, ale activității de explorare/investigare). Expresivitatea deosebită a monologului este determinantă pentru succesul activității, oferind copiilor oportunitatea de a resimți profund procesele din natură, măreția și fragilitatea acesteia. Sentimentele empatice cauzate de „trăirea” vieții unui arbore, a unei picături de apă etc. vor conduce la o însușire mai bună a informațiilor științifice despre obiectul în cauză.

Arborele. *Ești un arbore tînăr și crești, împreună cu frații tăi, într-o pădure, ca într-o casă părintească. Este sfîrșit de iarnă și rădăcinile tale suferă de frig în solul rece. Crengile-ți sînt dezgolate și tremură în suflarea vîntului nemilos. Frunzele care te împodobeau toamna trecută cu o haină colorată s-au scuturat demult. Însă în mugurașii – aproape nevăzuți, ascunși de frigul năprasnic – ce se coc tainic pe ramurile tale se plămuește o nouă haină verde.*

Și iată, răbdarea ta se încununează cu o bucurie multasteptată – a venit primăvara! Simți pîrîiașele zglopii cum îți mîngîie rădăcinile însetate. Întinde-te bine, îndreaptă-te, așa ca apa să ajungă din rădăcini la tulpină, la ramuri, cu veselie și împlinire. Lăstărașele fragede ies curioase la soare, mugurii se umflă și crapă, iar din ei, cu fața spre cerul senin, apar frunzulițe verzi.

A sosit vara. Soarele torid îți trezește o foame mare de energie solară, de apă de ploaie. Frunzele tale se aranjează așa încît să-ți poți satisface cît mai bine această foame, iar natura îți oferă cu dărnicie hrana preferată. Ai crescut înalt, ai o tulpină puternică, o coroană verde și bogată.

Frumoasa vară însă cedează rîndul toamnei reci. Suflă vîntul și îți slăbește puterile, îți fură frunzișul, iar tu visezi răbdător la razele de soare primăvăratice, care vor veni neapărat și vor aduce iarăși alinare și bucurie sufletului tău.

- **Activitățile de modelare** solicită afectivitatea copiilor, stimulînd imaginația și favorizînd motivația pentru învățare. Prezentăm scenariul desfășurării unor astfel de activități.

Solul. *Planeta noastră poate fi asemuită, după formă, cu un măr. (Se demonstrează un măr verde, mare și frumos.) Se știe că trei sferturi din suprafața Terrei este acoperită cu apă, uscatul reprezentînd doar un sfert. (Mărul se taie în sferturi și 3 dintre ele se dau la o parte.) Pe o jumătate din acest sfert solul, practic, lipsește. Acolo sînt munți înalți, deșerturi, întinsuri arctice, veșnic înghețate. (Sfertul de măr se taie în jumătăți și una se dă la o parte.) Partea rămasă este acoperită de sol, însă tot aici se înalță orașe și sate, se întind șosele asfaltate și drumuri de fier. Doar un sfert din aceasta reprezintă suprafața acoperită de soluri fertile. (Bucata de măr rămasă se taie în sferturi și 3 dintre ele se dau la o parte.) Solul este un strat foarte subțire al scoarței terestre. (Bucata rămasă se curăță de coajă.) Acum vă puteți imagina cît de puțin sol fertil este pe Pămînt și cît de prețios este acesta, cîtă grijă și protecție necesită el.*

Interacțiuni în natură. Elevii se aranjează într-un cerc. Unul dintre ei ia în mînă un ghem de ață și numește o viețuitoare a pădurii, animal sau plantă (de exemplu, stejar). Învățătorul întreabă cine se hrănește cu frunze de stejar, iar un elev numește, de exemplu, omida, și primește ghemul. Învățătorul adresează alte întrebări: Cine se hrănește cu scoarță de stejar, cu ghinde?, De ce are nevoie stejarul pentru viață? etc. La final, din ața ținută de elevi se formează un păienjenis. Învățătorul solicită elevii să se depărteze de centrul cercului, astfel încît ața să se întindă. Apoi se modelează impactul factorului antropic.

De exemplu. Elevii sînt rugați să-și imagineze că prin pădure se va construi o șosea asfaltată și să presupună efectul acesteia asupra viețuitoarelor pe care le-au reprezentat. În rezultat, unii vor lăsa ața și vor ieși din cerc. Se observă cum puterea de întindere a aței slăbește. După ce din cerc ies mai mulți elevi, păienjenisul se desface și ața cade jos.

Permeabilitatea solului. Elevii se împart în câteva echipe, conform tipurilor de sol, a căror permeabilitate o vor modela. Jumătate din membrii fiecărei echipe vor modela solul, iar cealaltă – picăturile de apă. Colaborînd, elevii decid asupra acțiunilor modelizatoare, apoi le prezintă clasei, iar unul din coechipieri le comentează. La final, se apreciază fidelitatea modelizării.

De exemplu. Elevii care modelează solul nisipos se aranjează într-un rînd, la o distanță de 1 m unul de altul. Membrii care reprezintă picăturile de apă trec cu ușurință prin „sol”. Elevii care reprezintă solul argilos se aranjează într-un rînd, umăr la umăr, astfel încît colegii lor – „picăturile de apă” – întîmpină dificultăți la trecerea prin „sol”.

La studierea fenomenului eolian sînt binevenite următoarele metode și tehnici.

Joc de personificare (Evocare)

Ești o briză ușoară de vară, care mîngîie frunzele copacilor. Adierea ta este lină și răcoritoare, iar foșnetul frunzelor este cîntecul tău. Acum ești un vînt de toamnă, care rupe frunzele îngălbenite de pe crengi și le poartă în ritm dansant deasupra pămîntului. Pictezi asfaltul străzilor cu stropi de ploaie rece, vîji în urechile trecătorilor zgribuliți de frig, joci forbal cu vîrcolaci de praf.

Acum ești un uragan, care suflă cu putere. Zgudui copacii, te năpustești fără milă asupra a tot ce îți stă în cale, pui pe fugă toate vietățile, care caută cu disperare adăpost.

Ești o tornadă rapidă și neîmblînzită. Ai o forță nebănuită, ridici de la pămînt și rotești în aer acoperișuri de case, mașini – orice îți împiedică mișcarea spiralată în sus, undeva unde vrei să-ți găsești liniștea.

Acum ești din nou briză.

Știu-Vreau să știu-Am învățat

Primele trei coloane ale tabelului vor fi completate la etapa *Evocare*, după *Jocul de personificare*, iar ultima – la etapa *Reflecție*.

Denumiri ale vîntului	Știu	Vreau să știu	Am învățat
1. Briză			
2. Furtună			
3. Uragan			
4. Tornado			

Secvențe contradictorii (Realizarea sensului)

Elevii colaborează în echipe și asociază triade, utilizînd cartele din 3 serii:

I. **Descrierea vîntului:**

- calm;
- adiere ușoară;
- briză ușoară;
- vînt slab;
- vînt moderat;
- vînt puternic;
- furtună;
- uragan.

II. **Manifestări pe mare:**

- unde care nu se sparg;
- valuri cu înălțimea de circa 10 m, care se răstoarnă;

- unde care seamănă cu siajul peștilor, fără spumă;
- valuri mici (circa 1 m), cu creste care se rostogolesc, formînd pe alocuri „berbeci”;
- valuri imense, aerul e plin de spumă și apă, vizibilitatea este foarte redusă;
- marea e ca oglinda;
- valuri foarte mici, creste cu aspect sticlos, care încep să se spargă.

III. **Manifestări pe pămînt:**

- clădirile ușoare sînt afectate;
- drapelele filfîie, frunzele se mișcă continuu, grînele încep să se clatine;
- fumul se înalță vertical, frunzele nu se mișcă;
- se ridică praful, rămurelele se mișcă vizibil, grînele se ondulează, flamura se întinde, luînd o

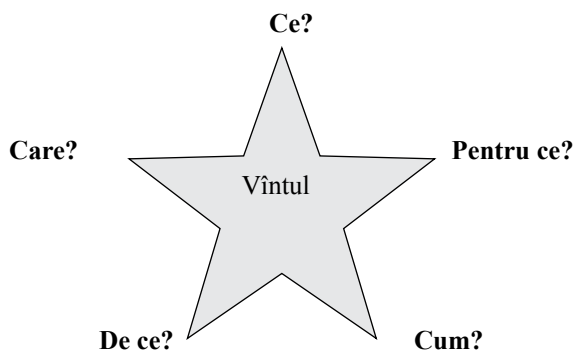
poziție orizontală;

- fumul indică direcția vîntului, unele frunze tremură, girueta nu se orientează după vînt;
- valuri mari (circa 4 m), marea e plină de spumă, toți arborii se mișcă, e greu de înaintat împotriva

vîntului;

- se simte adierea pe față, girueta începe să se orienteze, frunzele foșnesc din cînd în cînd, pavilionul și flamura încep să fluture ușor;
- clădirile sînt distruse pe scară mare.

Explozia stelară (Realizarea sensului)



Ce? Ce forme de vînt cunoașteți?

Care? Care dintre ele produc pagube?

Pentru ce? Pentru ce avem nevoie de vînt?

De ce? De ce vînturile devin o problemă în deșert și nu în pădurile dense?

Cum? Cum putem preveni eroziunea eoliană?

Investigații (Realizarea sensului)

Investigație sistemică – notarea timp de o lună a zilelor cînd s-au înregistrat vînturi.

Investigație constatativă – constatarea beneficiilor și pagubelor produse de vînturi.

Experimentare (Realizarea sensului)

Demonstrarea eroziunii prin vînt. Într-un acvariu se pune pămînt sau nisip uscat, care se amestecă, de exemplu, cu ajutorul unui uscător de păr, întotdeauna din aceeași direcție. Se observă că nisipul este purtat de vînt și se formează delușoare. Procedura poate fi efectuată și cu 2 elevi care suflă în același timp.

Graficul T (Reflecție)

Elevii se vor împărți în 2 grupuri, unul elucidînd beneficiile vîntului, altul – pagubele produse de acesta. Tabelul de pe tablă se va completa prin dezbateri.

Interpretare creativă a informațiilor (Reflecție)

Elevii se familiarizează, prin lecturare ghidată și observare de imagini, cu cîteva monumente ale naturii, formate în urma eroziunii eoliene.

De exemplu:

- Babele și Sfinxul din Munții Bucegi (România) – ciuperci eoliene înconjurate de legende care vorbesc despre transformarea Babei Dochia în stană de piatră sau despre locurile de reculegere ale zeului dac Zamolxe;



- Acul Cleopatrei din Munții Făgăraș și Pietrele Doamnei din Rarău (România) – ace eoliene;



- Grădina Zmeilor (România) – un amplu fenomen de prăbușire și erodare distructivă;
- Regiunea White Sands, New Mexico (S.U.A.), acoperită cu un strat de nisip și gips care a fost erodat de pe munții de vest și depus aici.



Elevii sînt solicitați să creeze lucrări artistice (literare, plastice) despre aceste monumente ale naturii.

În concluzie, ținem să împărtășim convingerea că explorarea/investigarea mediului de către copiii de vîrstă școlară mică este deosebit de eficientă, dacă este pătrunsă de bucuria și entuziasmul cunoașterii – mobile ce se alimentează din sufletul și mintea pedagogului îndrăgostit de natură și de copii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Симонова, Л. П., *Экологическое образование в начальной школе*, Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. завед., М., Изд. Академия, 2000.
2. Landsheere, De G., *Istoria universitară a pedagogiei experimentale*, Buc., E.D.P., 1995.
3. <http://www.ecosystema.ru>
4. <http://www.planetware.com>



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Jocul poate fi definit și analizat la nivel de *activitate psihică* și de *metodă didactică*. Perspectiva *pedagogică* implică valorificarea celor două niveluri de referință în contextul în care *jocul* are o *finalitate recreativă*, realizabilă prin *căi de acțiune* specifice.

În calitate de *activitate psihică*, *jocul* este specific vîrstelor copilăriei, evoluînd la niveluri superioare în perioada *preșcolarității*. Funcția sa *recreativă* este prezentă însă și la nivelul altor vîrste psihologice. *Pre-adolescentul*, *adolescentul*, chiar *adultul* o valorifică în asociere cu funcțiile altor activități care devin predominante – *învățarea*, *munca* și *creația* – și cu anumite domenii artistice, sportive, tehnologice etc.

Ca *metodă didactică*, *jocul* este utilizat, în mod special, în învățămîntul preșcolar și primar.

În învățămîntul *preșcolar*, *jocul* dobîndește statut de *strategie de instruire* prin faptul că integrează în structura sa mai multe metode și forme de organizare tipice procesului didactic preșcolar, fiind aplicată în situații multiple, în context *formal* și *nonformal*.

În învățămîntul *primar*, *jocul* este o *metodă didactică* utilizată, îndeosebi, în cadrul unor discipline școlare bazate pe acțiune practică (educație fizică, desen, lucrări practice). În același timp, este un *procedeu didactic* integrat în structura *metodelor* angajate în realizarea obiectivelor disciplinelor școlare pentru învățămîntul primar.

Jocul – o perspectivă pedagogică

I. ANALIZA JOCULUI

din perspectivă *pedagogică* poate fi realizată în condițiile valorificării formative pozitive a *resurselor* sale *psihologice*. Avem în vedere *interpretarea* potențialului său educativ superior, valabil la nivel de activitate proprie copilului, cu deschideri și spre lumea adulților (vezi Roland Doron; Francoise Parot – sub direcție, *Dicționar de psihologie*, trad., Ed. Humanitas, Buc., 1999, p. 444-446).

Ca *activitate specific umană*, *jocul* se evidențiază prin faptul că este proiectat în funcție de o finalitate *recreativă*, diferită de cea *productivă*, specifică *muncii*. De aceea, poate fi realizat și de adulți, în anumite circumstanțe psihosociale.

Jocul acoperă toate perioadele de vîrstă ale *copilăriei*. Valorificarea sa pedagogică asigură: a) trecerea de la adaptarea biologică la cea socială, de la raportarea la obiecte și la propriul corp la raportarea la acțiunea bazată pe cunoașterea și respectarea unor reguli colective; b) reconsiderarea sa *formativă*, ca metodă didactică și *psihoterapeutică*, în calitate de resursă de recompensare, recuperare, asistență, compensare etc.; c) activarea în *spațiul potențial* ca o *cale de acces la creativitate* și la *viața culturală* (idem, vezi p. 445).

Jocul la adulți apare ca alternativă la activitatea muncii. Se exprimă în forme extrem de diversificate, condiționate de mediul social, de tradiții, comunitate, vîrstă, zonă teritorială. Vocația sa socială implică mai multe demersuri realizate în spiritul competiției sportive, în luptă cu hazardul, în termeni de imitație, de companie cu partenerii, de roluri multiplicare contextual etc. La acest nivel, sînt prezente *jocurile pedagogice* realizate prin intervenția adulților, care își asumă roluri de *educatori*, avînd drept scop formarea de abilități, capacități cognitive, sociale/de relaționare cu ceilalți (idem, p. 446, după D. Hameline).

Teoria pedagogică a jocului poate fi construită în raport de cerințele psihologice ale acestei activități. În

cadrul ei sînt evidențiate următoarele note caracteristice (idem, p.446):

- 1) Tratarea *jocului* ca situație *formativă*, bazată pe relații între mai mulți actori/jucători sau echipe care se confruntă respectînd anumite reguli;
- 2) Fiecare jucător/echipă are un potențial formativ, care este valorificat în contextul regulilor existente, dependente de parteneri și de adversari;
- 3) *Jocul colectiv* oferă resurse pedagogice semnificative, care îl apropie de structura de funcționare a educației concepută ca interacțiune de roluri;
- 4) Explicarea interacțiunilor existente în *jocul colectiv* la nivel de interacțiune socială;
- 5) Tipologia jocurilor: A) *Joc de rol – psihodramă sau sociodramă care implică improvizații dramatice cu scop terapeutic sau formativ/MORENO*. Propune participanților scenarii inspirate din viața comunitară și profesională; are drept scop preluarea rolurilor propuse și angajarea personalității în îndeplinirea lor în calitate de *actor social* și *modelator de roluri*. B) *Joc simbolic* – este analizat de Piaget, care face diferența între capacitatea copilului de a folosi obiectul sau simbolul pe care îl reprezintă *obiectul* sau grupul de obiecte; apare între 1,5 și 2 ani; devine dominant între 4 și 7 ani. Este precedat de *jocul prin exercițiu/psihomotor* și de *jocul de reguli*. C) *Joc de alternanță* – este prezentat de H. Wallon; implică alternarea rolurilor (de exemplu, *educator* și *educat*); este posibil de la vârsta de 3 ani; implică două faze: activă și pasivă; plasează copilul în diferite roluri, este educatoare și copil educat; are calitatea de *joc de reciprocitate*. D) *Joc pedagogic/educativ, instructiv, didactic* (vezi I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, Ed. Polirom, Iași, 2006).

Conținutul psihologic al jocului poate fi abordat din două perspective complementare: 1) ca manifestare a unei imaginații evolute; 2) ca formă naturală, dar și socială de conduită (vezi D.B.Elkonin, *Psihologia jocului*, Ed. Didactică și Pedagogică, Buc., 1980, p. 5-9).

Problematika jocului este analizată de L. S. Vîgotsky, care evidențiază următoarele aspecte:

- A) calitatea jocului de resursă situată în centrul dezvoltării psihice la vârsta preșcolară;
- B) specificitatea jocului predominant socială, deosebită radical de viziunea naturalistă, biologică promovată de alți autori;
- C) consistența jocului, conferită de unitatea dintre situația imaginară-regula implicată-imitația adultului.

A. N. Leontiev evidențiază trei *caracteristici ale jocului* care vizează: a) relația dintre imaginația stimulată și rolul social exersat; b) conexiunea dintre "situația imaginară și însușirea relațiilor sociale"; c) preistoria acestei activități identificată între 1 și 3 ani.

D. B. Elkonin subliniază rădăcinile istorice ale jocului, condiționate psihologic și comunitar, relevă conținutul social al acestei activități recreative, tipice vârstei preșcolare, marchează resursele simbolismului la nivelul relației *obiect al acțiunii-limbaj-operatie*.

Conceptul de joc poate fi definit, înțeles și analizat **pedagogic** în sens tradițional, modern și postmodern.

În sens tradițional, în pedagogia premodernă, *jocul* reprezintă un set de "acțiuni proprii copilului". Este limitat la nivelul activității copilului care imită prin joc rolurile adultului. Este promovată spontan ca metodă de instruire, utilizată în familie și în instituții specializate în educația copilului.

În pedagogia modernă, *jocul* reprezintă o activitate psihosocială cu finalitate recreativă prezentă în toate etapele vieții, nu numai în copilărie. Este asociată cu vârsta adultului la nivelul interacțiunii dintre scopul recreativ al jocului și cel productiv al muncii. Implică elemente proprii activității estetice și sportive, reflectate specific în raport de relațiile sociale existente în anumite etape de evoluție istorică.

În pedagogia postmodernă, *jocul* reprezintă "acea formă de activitate umană în care relațiile sociale dintre oameni se recrează" într-o modalitate specifică, diferită de condițiile *utilitare* proprii *muncii* nemijlocite" (D. B. Elkonin, 1980, p. 20). Este diferit și de condițiile *didactice*, intrinseci *învățării școlare, formale*. Efectul psihosocial angajat este determinat de procesul de convertire pedagogică a scopului util, tehnologic în scop plăcut, estetic. La acest nivel, *jocul* constituie nu numai o activitate psihosocială (cu scop specific recreativ), relevantă, alături de *învățare* (cu scop specific didactic), *muncă* (dominată de un scop specific productiv) și *creație* (cu scop inventiv, inovator).

Diferența dintre *jocul copilului* și cel al adultului este determinată de natura și mijloacele scopului recreativ. La copil constituie "forma deosebită a vieții prin care se realizează legătura cu realitatea înconjurătoare" (idem, p. 23), la adult este asociat cu alte mijloace de natură, artistică, sportivă sau productivă. În ambele situații se confirmă natura socială a *jocului* ca activitate psihică specifică.

Funcția generală a jocului, de recreare a realității, este exercitată în cazul copilului, prin imitarea adultului și prin asumarea unor roluri. În această perspectivă, poate fi valorificat pedagogic ca *joc didactic* și ca *joc de roluri*.

Structura de bază a jocului reflectă funcția generală a acestuia. Include "rolul și operațiile organice legate de acesta, care reprezintă componentă fundamentală, indivizibilă a formei desfășurate de joc".

Jocul de rol confirmă, în mod special, natura socială a acestei activități cu finalitate recreativă angajată direct și permanent la vârsta preșcolară. Evoluția sa pedagogică depinde de calitatea mediului social în care trăiește copilul, de eșafodajul relațiilor sale reale și simbolice cu lumea adultului, în familie, grădiniță, comunitate.

Conținutul jocului de rol este construit pedagogic în funcție de ”raporturile dintre oameni – recreate de copil – realizate în procesul operării cu obiecte”. Relația socială esențială, receptată și valorificată formativ pe parcursul *jocului de rol*, ”nu este om-obiect, ci om-om” (idem, p. 32).

În concluzia avansată de Elkonin, *jocul* este social prin natura sa, prin originile sale, prin conținutul său.

Nivelurile de dezvoltare ale jocului, identificate psihologic și interpretate pedagogic, sînt următoarele (op.cit., p. 227-232): 1) Nivelul *operațiilor cu anumite obiecte orientate spre partenerul de joc*. Se bazează pe acțiuni uniforme, de exemplu, în cazul jocului care implică „operațiile mamei sau ale educatoarei în raport cu copiii”. 2) Nivelul *acțiunilor speciale cu obiectele*. În acest caz, ”pe primul plan se situează corespondența dintre acțiunea jocului și cea reală”. Implică inițiativa copiilor în denumirea rolurilor și imitația manifestată, logica succesiunii acțiunilor realizate în timpul jocului ca și în viața reală. 3) Nivelul *„acțiunilor speciale ce redau caracterul raporturilor cu ceilalți participanți la joc”*. Are ca principal conținut „interpretarea rolurilor și acțiunilor ce decurg din joc”. Limbajul contribuie la conturarea precisă a rolurilor și la exercitarea lor riguroasă prin comentarii, adresări, corectări, ajustări, proteste, încurajări etc., realizate între partenerii angajați în joc. 4) Nivelul care asigură „efectuarea acțiunilor legate de raportul cu alți oameni”. Este realizat „pe fondul tuturor acțiunilor legate de interpretarea rolului”. Un exemplu tipic îl constituie jocul în care pregnantă este acțiunea de exercitare a rolului de *educatoare* prin procedee care imită realitatea socială și pedagogică percepută în diferite situații. Limbajul este implicat permanent în exercitarea rolului în cadrul unor acțiuni care „se derulează într-o succesiune riguroasă ce recrează întocmai logica reală”.

Aceste patru niveluri nu se asociază în mod explicit cu un anumit stadiu de vîrstă psihologică. Ele sugerează totuși posibilitatea identificării a două *stadii principale* în dezvoltarea jocului:

- A) stadiul între 3 și 5 ani – „principalul conținut al jocului îl constituie acțiunile obiectuale care sînt sociale prin orientarea lor” și prin corelarea cu logica acțiunilor reale;
- B) stadiul între 5 și 7 ani – „conținutul îl reprezintă relațiile sociale dintre indivizi – reproduse, reprezentate, imitate etc. – și sensul social al activității lor, raportate la relațiile sociale dintre oameni”.

În concluzie, „esența jocului rezidă în reflectarea relațiilor sociale dintre oameni” care evoluează pe parcursul celor două stadii. Pe de altă parte, trebuie subliniat faptul că în joc „comportamentul copilului se subordonează anumitor reguli legate de rolul asumat”. Astfel, „în dezvoltarea jocului, esențială rămîne atitudinea copilului față de rolul interpretat” (idem, p.232).

Efectele formative ale jocului sînt evidente în ur-

mătoarele planuri ale dezvoltării (idem, p.303-319):

- 1) Dezvoltarea *sferei motivațional-dinamice*. Implică efortul de rezolvare a „contradicției dintre noile dorințe și tendințe apărute și realizarea lor imediată ce nu poate fi încă satisfăcută”. Valorifică procesul de lărgire continuă a cercului de obiecte sociale cu care copilul intră în contact direct și indirect. 2) Dezvoltarea conștiinței angajate în „învîngerea egocentrismului cognitiv”. Implică evoluția gîndirii, trecerea sa la un nivel superior de dezvoltare specific perioadei preșcolare. Semnificativ este saltul de la „operațiile cu păpuși la operațiile cu reprezentări grafice și, în cele din urmă, la operarea în plan verbal”. În joc se produce „o decentrare cognitivă și emoțională a copilului (...) o schimbare radicală a poziției acestuia față de lumea înconjurătoare, se formează însuși mecanismul coordonării propriului punct de vedere cu alte puncte de vedere posibile” (op.cit., p.313). 3) *Dezvoltarea acțiunilor mentale*. Implică, în termenii teoriei lui P.I.Galperin, realizarea saltului de la acțiunea cu obiecte la limbajul extern și apoi la limbajul intern/„acțiunea mentală propriu-zisă”. În această perspectivă, „*jocul* apare ca o formă de activitate în care se produce formarea premiselor pentru trecerea acțiunilor mentale la o etapă nouă, superioară, aceea a acțiunilor mentale sprijinite pe limbaj” (op.cit., p.314). 4) Dezvoltarea *comportamentului voluntar*. Implică un efort voluntar necesar pentru îndeplinirea rolului în diferite contexte. Are ca rezultat dobîndirea prin/în joc a *comportamentului de rol complex organizat*. Jocul are un efect moral semnificativ, în planul reprezentărilor, dar și al acțiunilor demonstrate prin integrarea în colectiv, formarea spiritului de independență, a atitudinii pozitive față de activitate (de joc, dar și de muncă, învățare și creație).

Tezele pedagogiei jocului pot fi deduse din *schita de teorie a jocului* elaborată de L. S.Vîgotsky, în prelegerile sale de psihologie școlară (vezi *Din noțiunile conspect ale lui L.S.Vîgotsky la prelegerile de psihologie a copiilor de vîrstă preșcolară*, în D.B.Elkonin, op.cit., p.320-328):

1. *Înțelegerea jocului ca activitate specifică preșcolară*, cu funcție centrală imaginativă, care constă în „realizarea iluzorie a dorințelor irealizabile”;
2. *structura de bază a jocului*, corespunzătoare funcției sale centrale imaginative, este fixată la nivelul acțiunii de *creare a situației imaginare*, cu implicarea cuvîntului/limbajului care conferă obiectivelor semnificație, iar acțiunilor integrate valoare narativă – de „poveste posibilă la vîrsta copilăriei: emoțional și intelectual”;
3. *relația dintre joc și dezvoltare* este analogică, în mod efectiv, cu cea dintre învățare și dezvoltare. Astfel, „*jocul* este izvorul dezvoltării, creînd și zonele dezvoltării celei mai apropiate”;
4. *resursele formative excepționale ale jocului* sînt exprimate la nivelul a două situații paradoxale, care trebuie valorificate în mod efectiv de educator

- (părinte, educatoare, învățătoare): a) în joc, „copilul acționează în direcția minimei rezistențe (căpătând prin aceasta satisfacție)”, în timp ce în învățare, „acționează în direcția rezistenței maxime”; b) „copilul trăiește subordonarea față de regulă prin renunțarea la ceea ce dorește, ca refuz de a acționa pe baza impulsului nemijlocit”, ceea ce îi oferă calea spre satisfacția maximă pe parcursul activității, în plan cognitiv și afectiv-motivațional;
5. *calitatea jocului de substitut al realității*, „prototipul oricărui proces cognitiv (algebra)”, trebuie valorificată în plan cognitiv și afectiv. Este avută în vedere situația în care, de exemplu, „în joc, copilul plînge ca pacient și se bucură ca cel ce se joacă”;
 6. *dezvoltarea psihologică prin joc, la vârsta preșcolară*, are loc în contextul acțiunii în câmp *imaginar*, în situații *imaginare*, cu repercusiuni pozitive în plan voluntar, motivațional, cognitiv, cu ajutorul limbajului („jocul constituie un nou aspect al dezvoltării limbajului”) și chiar caracterial „prin formarea planului de viață”;
 7. *traectoria centrală a dezvoltării jocului* este orientată în sens formativ pozitiv: „de la situația imaginară evidentă, cu reguli și scop ascuns, la situația imaginară ascunsă, cu reguli și scop evident și cu caracter imaginar, reguli și scop constante”;
 8. „*calea de la joc la procesele interioare la vârsta școlară* – limbajul interior, devenirea, memoria logică, gîndirea abstractă – este principala cale de dezvoltare” psihică și socială, în procesul trecerii spre învățarea școlară, spre integrarea în mediul școlar.

II. JOCUL CA METODĂ DIDACTICĂ

valorifică *modelele* psihologice prezentate anterior, dar și teoriile sociale care subliniază *funcția genera-*

lă de „înalțare în afara sferei utilității sau necesității materiale”, asociată cu sentimentul libertății, bucuriei, destinderii (J. Huizinga, *Homo ludens*, trad., Ed. Univers, Buc., 1977, p. 215).

Funcțiile pedagogice rezultate conferă *jocului* calitatea de „metodă ludică”. Intervin în *acțiunea specifică* de „învățare prin joc”. Sînt realizate în cadrul următoarelor *tipuri de jocuri educative sau didactice*, identificate și definite în raport de obiectivele și conținuturile prioritare evidente în contextul unei anumite activități (vezi I. Cerghit, *Metode de învățămînt*, ediția a IV-a, Ed. Polirom, Iași, 2006): 1. *jocuri senzoriale: vizual-motorii, auditive, tactile*; 2. *jocuri de observare a naturii*; 3. *jocuri de dezvoltare a limbajului*; 4. *jocuri de asociere de idei, judecăți, raționamente*; 5. *jocuri de construcții tehnice*; 6. *jocuri artistice/muzicale, plastice*; 7. *jocuri de orientare*; 8. *jocuri demonstrative*; 9. *jocuri aplicative*; 10. *jocuri de creație*; 11. *jocuri simbolice*; 12. *jocuri tehnologice/cu materiale sau modele aplicate*; 13. *jocuri orale/cu întrebări, ghicitori, cuvinte încrucișate etc.*

O *tipologie aparte* este cea a *jocurilor* concepute ca *procedee didactice* integrate în structura altor *metode didactice* utilizate în predarea-învățarea-evaluarea diferitelor discipline de învățămînt. În această perspectivă, putem identifica: a) *jocul-procedeu de citit*; b) *jocul-procedeu de scris*; c) *jocul-procedeu de calcul matematic*; d) *jocul-procedeu de realizare a obiectivelor specifice istoriei, geografiei, educației fizice, educației estetice, educației tehnologice*.

Perfecționarea jocului educativ/didactic este susținută, în ultimii ani, prin mijloace *informaționale, computerizate*. Calitatea acestora depinde de capacitatea lor de integrare pedagogică în structura activității de instruire ca *metode* sau ca *procedee didactice*.

Summary

This edition of the magazine is focused on different aspects of the didactic game. The authors of the articles from the rubric QUO VADIS present a few reflections about the game as a source of development and transformation (M. Lungu), about the education valences and the risks of it (L. Scifos). Playful activity: background for gender education in schools is the title of the article signed by D. Terzi-Barbăroșie from the rubric GENDER EDUCATION. The rubrics EXERCITO, ERGO SUM and DEVELOPING CRITICAL THINKING contain more steps of efficient usage of the didactic game within the lessons: of physics (I. Botgros, L. Franțuzan, D. Guțuleac); of Romanian language for the alumni that have other maternal language (A. Apreutesei), of mathematics

for the primary classes (T. Rusuleac), of natural sciences (A. Teleman). The game concept from the didactic perspective is defined by S. Cristea in the rubric DICTIONARY. At the rubric EX CATHEDRA, A. Handrabura presents the procedure of implementation of a quality management at the Commercial Cooperative University from Moldova, and E. Grîu presents the praxiological model ACE FIRST in the context of management stile. Another articles included in this magazine: *Comparative studies of the TIC indicators in the educational policies: U.S.A., United Kingdom, Romania, Republic of Moldova* (T. Croitor-Chiriac) and *Ways of involving parents that are working abroad in solving school problems of their children* (A. Cristei).

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.