Didactica Pro...
©
Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional
PRO DIDACTICA
Nr. 4-5 (62-63), 2010

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

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chişinău
Tiraj: 1150 ex.

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

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

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ
O aspiraţie mai veche a omenirii, întru totul realizabilă în prezent 3
Silvia STRĂTILĂ
Cultură şi normalitate 6
Loretta HANDRABURA
5 ani de la aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna: realizări şi perspective .. 8

EVENIMENTE CEPD

Lilia NAHABA
Întrunirea practicienilor din reţeaua *Gîndire Critică* 12
Lilia NAHABA
Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu 13
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Tatiana MAZILO
Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultate 14
Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE
***Leadershipul educaţional* – o provocare pentru dezvoltarea profesională** 15
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Relaţia şcoală-familie pentru calitate în educaţie 16
1001 idei pentru o educaţie timpurie de calitate. Ghid pentru educatori 17
O competenţă-cheie: a învăţa să înveţi. Ghid metodologic 17

EX CATHEDRA

Mariana TACU, Vlad PÂSLARU
Adolescentul contemporan versus violenţa şi agresivitatea socială 18
Galina BULAT
Piaţa serviciilor educaţionale: delimitări conceptuale, caracteristici şi tendinţe actuale 23

FORMARE DE COMPETENŢE

Svetlana BELEAEVA, Tatiana PONOMARI
Formare de competenţe: de la concepţie la tehnologii 28

EDUCAŢIE TIMPURIE

Galina PRECUP
Cultura socializării 32
Tatiana LUNGU
Cultura jocului 35

EDUCAŢIE DE GEN

Daniela TERZI-BARBAROŞIE
Inter(di)ferenţe culturale şi di(inter)ferenţe de gen: singurele care contează 38

DOCENDO DISCIMUS

Viorica OLEINIC 48
Şcoala văzută din perspectiva piramidei lui Maslow 48
Valentin GUZGAN
Aspecte materializate ale culturii şcolare: vestimentaţia elevului 50

Lia SCLIFOS
Laturi ale formării culturii informaționale prin educație 54
Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Iraida ZAGNAT
Cultură ecologică: curriculumul la decizia școlii *Educație pentru mediu, turism și servicii hoteliere* 58
Lilia GHERASIMOV
Comunicarea din perspectiva eficientizării conducerii unității școlare 62
Valentina **MOȚPAN**
Programul-cadru *Sănătatea* sau conținuturi de formare a stilului sănătos de viață 64

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Larisa APREUTESEI
Pedagogia proiectului:o alternativă în studiul limbii franceze 69
Utilizarea documentelor autentice în cadrul lecțiilor de limbă franceză – *banda desenată* 71
Angela CECELNIȚCHI, Anna CARAIVAN
Sprache und Bewegung gehen Hand in Hand 75
Verstehen braucht Sehen: Lesen im Zusammenhang mit Spielfilm im Deutschunterricht 78

INCLUSIV EU

Ala PLENGHEI
Educația pentru toți 81

EXERCITO, ERGO SUM

Ion BOTGROS, Ludmila FRANȚUZAN, Dumitru GUȚULEAC
***Jocul didactic* – metodă de eficientizare a procesului de cunoaștere la lecțiile de fizică** 83
Eugenia NEGRU
Valorificarea *jocului de rol* în învățarea-predarea istoriei în clasa a IV-a 89
Lilia CONDREA
Metoda *Notițe paralele* ca mijloc de predare-învățare-evaluare 91

ȘCOALA PĂRINȚILOR

Ecaterina MOGA 94
Valoarea formării caracterului la copii 94
Elena CEBAN
Impactul educației familiale asupra personalității copilului 97
Elena PUZUR
De la familie armonioasă – la societate sănătoasă 100

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA 102
Dialogul culturilor din perspectivă pedagogică 102

C U P R I N S

O aspirație mai veche a omenirii, întru totul realizabilă în prezent



Vlad **POHILĂ**

publicist

Din cele mai îndepărtate timpuri, omul solitar era sortit unei existențe dificile, riscante, iar în ultimă instanță – și pieirii. Zicala potrivit căreia "unde-i unul – nu-i putere" trebuie să aibă o apreciabilă vechime la noi, avînd diverse variante sau formulări asemănătoare la numeroase alte popoare.

Tocmai de aceea, tendința de apropiere, de solidarizare a oamenilor, în cele mai diferite situații, este, credem, unul dintre principiile de care s-a ghidat *homo sapiens* de la însăși apariția sa. Grație și acestei tendințe s-au putut forma comunitățile: sociale, lingvistice, etnice, confesionale, apoi și politice, economice, cultural-intelectuale etc.

Paradoxul, sau poate că dimpotrivă – o logică firească a lucrurilor, a extrapolat această tendință și la scara grupurilor de oameni, ale comunităților. Popoarele, populațiile sau anumite categorii umane izolate dintr-un motiv sau altul (de ex., geografic: vițuirea pe o insulă sau în defileuri, la distanțe mari de alte comunități etc.), ca și cele "închistate", bunăoară, din rațiuni religioase, chiar dacă unele au cunoscut etape înfloritoare în existența lor, de cele mai multe ori au fost hărăzite decăderii, regresului, degenerării și chiar dispariției de pe mapamond. Exemple elocvente, în acest sens, ne oferă sumerienii, frigienii, hazarii și alte popoarații cîndva și numeroase, și cu istorii glorioase, însă, într-un final, date dispărute de pe harta lumii.

Astfel, sumerienii, trăitori pe pămînturile unde actualmente se află state precum Irak, Iran și Pakistan, în mileniile IV-III î. Hr. au creat un imperiu puternic și bogat, în care au inclus și legendarul Babilon. Ascensiunea imperiului sumerian se datora, poate în primul rînd, incursiunilor pe care ostașii săi le făceau continuu în teritoriile popoarațiilor vecine, de unde se întorceau cu trofee și sclavi. Sumerienii au putut dezvolta și o cultură originală: aveau orașe mari și bine amenajate, aveau instituții de cultură, inclusiv școli și biblioteci, și multe "cărți" (tăblițe din ceramică sau lut) – lucru firesc, de vreme ce încă prin mileniile IV-II î. Hr. fusese întocmită scrierea sumeriană (numită și cuneiformă) – unul dintre cele mai vechi, dacă nu chiar primul sistem de scriere din istoria omenirii. Cunoscuse în acest spațiu o apreciabilă dezvoltare și medicina, era foarte bine pusă la punct, pentru acea epocă, legislația, jurisprudența... Însă o particularitate a acestui stat antic consta în faptul că nu agreau relațiile cu străinii, care erau tratați cu suspiciune și nu se puteau încadra în viața imperiului sumerian. Așadar, se înregistra o formă de izolare, care a condus la decăderea statului și la dispariția sumerienilor.

Poporația frigiană, trăitoare în antichitate în Asia Mică, a rămas în istorie și datorită faptului că avea excelenți meșteșugari, creatori originali în domeniul artelor decorative, precum și marinari, corăbieri deosebit de ageri și temerari. În secolele VIII-VII î. Hr. frigienii au edificat un regat puternic și înfloritor, care însă a fost nimicit în veacurile următoare de vecinii desconsiderați, neluați în seamă de către frigieni – avem a face iarăși cu o formă de izolare, la nivelurile interuman, interetnic, interstatal. Odată cu organizarea statală a pierit, firește, și populația frigiană.

În era nouă este notoriu cazul populației hazare (khazare), constituită în secolele VI-VII într-un stat puternic. Din cauza spiritului războinic, pe de o parte, și a izolării de alte etnii, pe de altă parte, în cele din urmă și ei au dispărut de pe arena istoriei...

Şi prăbuşirea Imperiului Bizantin, în 1453, este pusă în legătură cu egoismul, cu un fel de izolaţionism al bizantinilor, mai exact – al monarhilor şi înaltelor feţe bisericeşti de la Constantinopol. În ultimă instanţă, destrămarea şi prăbuşirea URSS şi a întregului lagăr socialist nu pot fi explicate exhaustiv fără a lua în seamă şi existenţa zidului de la Berlin, care era, desigur, mai mult decît un simbol al izolării de restul lumii, al respingerii ofertelor de conlucrare cu statele mai dezvoltate din Occident.

Exemplele citate mai sus fac dovadă precarităţii cauzate de izolarea politică, economică şi culturală a unor popoare şi state. În cazul hazarilor şi al Bizanţului se invocă şi substratul religios, confesional ca o faţetă a izolării păgubitoare. Se pare însă că exemple grăitoare de respingere a oricărei apropieri, conlucrări – din motive religioase – au existat şi există în lume cu mult mai multe. S-ar impune, sub aspect istoric, exemplul karaimilor – popor de limbă turcică, dar convertit, în Evul Mediu timpuriu, la iudaism, atunci cînd reprezentanţii lui s-au strămutat în Crimeea, din Orientul Apropiat şi din Asia Mică. Ulterior, prin secolele XIV-XV, karaimii s-au risipit în Nordul Europei (Polonia, Lituania) sau în unele zone de sud (Egipt). Devotaţi religiei adoptate, ei duceau un mod de viaţă închis, nu concepeau relaţiile cu alţii, în primul rînd în ceea ce priveşte căsătoriile, numite acum "mixte". Tocmai aceasta a condus la degenerarea lor, care se manifestă şi prin orbirea, greu de stăvilit sau de vindecat, a reprezentanţilor ultimelor generaţii. Dacă prin anii '90 ai secolului trecut se vorbea de existenţa în lume a cîtorva zeci de mii de karaimi, în prezent numărul lor se evaluează cu sutele, deja.

Nu am zăbovit întîmplător asupra acestor exemple de negare, de respingere a apropierii dintre oameni, dintre popoare. Ele au fost, ele mai există. În caz contrar, dacă totul era bine la acest capitol, nu erau să declare ONU şi UNESCO anul curent, 2010, drept ***Anul internaţional al apropierilor culturale – la nivel local, naţional şi internaţional.*** Cu regret, nu am avut ocazia de a vedea personal documente oficiale vizînd acest important eveniment al anului. Oricum, este clar că în epoca noastră, numită a globalizării, două foruri supreme ale omenirii, unul preocupat de politică şi de economie, altul – de cultură, au găsit de cuviinţă să pună din nou pe agenda zilei subiecte precum: *acceptarea dialogului cultural*, a *diversităţii culturale*, *necesitatea comunicării interculturale*, iar în ultimă instanţă – opţiunea pentru *o armonizare a relaţiilor interculturale,* iar mai larg – *şi a celor interumane, interetnice, interconfesionale* etc.

În temei, punctul de plecare este *conceptul de globalizare*, devenit o realitate palpabilă în a doua jumătate a veacului trecut, poate mai mult în ultimul deceniu al secolului al XX-lea şi, iată, în acest prim deceniu al secolului al XXI-lea. Globalizarea este percepută în mod diferit, cel puţin din 2 unghiuri de vedere: a) ca o şansă, dacă nu unică, apoi cu certitudine sigură, de apropiere reciproc avantajoasă a popoarelor şi statelor (a economiilor, vieţii culturale, dar şi a politicii, mentalităţilor); b) ca un pericol de uniformizare a opţiunilor (politice, economice, spirituale etc.), prea diferite ca să se apropie efectiv şi eficient; primejdia fiind văzută mai ales în "nivelare pînă la nimicire" a popoarelor, respectiv, a statelor, economiilor şi culturilor "mai mici" (numeric).

Este dificil (şi neobiectiv, incorect) să nu dai dreptate celei de a doua percepere a globalizării: omul, prin natura sa, este strîns legat de origine, de rădăcini, de tot ce îi aparţine istoriceşte şi acest ataşament generează o firească teamă de a nu pierde valorile personale (alias naţionale); mai mult încă, unii oameni nu acceptă nici ideea unei contaminări, a unor influenţe din afară, care, este adevărat, nu întotdeauna pot fi benefice. Această viziune caracterizează, în primul rînd sau în mod special, pe reprezentanţii popoarelor puţin numeroase, ai ţărilor relativ tinere, şi/sau popoarele, statele care au trecut prin experienţe negative – ocupaţii sau dominaţii străine, presiuni din partea unor culturi mai solide (a se citi: mai vechi în timp, care s-au impus mai mult în propria patrie, dar şi în alte spaţii, devenind cu adevărat mai prestigioase). Am evoca, în context, teama – motivată – a popoarelor din fosta URSS şi chiar din fostul lagăr socialist de impunerea agresivă a limbii şi culturii ruse, această impunere generînd influenţa excesivă, pînă la suprasaturare, a limbii ruse asupra altor limbi (invazia de rusisme şi de calchieri din rusă, în exprimarea românească a basarabenilor este un caz mai mult decît elocvent) sau "preluarea" unor forme de *modus vivendi* tipic ruseşti: anumite forme de bizar "colectivism amical", adică un familiarism excesiv în relaţiile interumane (o varietate a spiritului gregar); eurofobia, americanofobia (poate, în genere, o fobie faţă de străinii mai puternici, secundată de o aroganţă faţă de străinii mai slabi); spiritul de misionar; extazierea bahică (abuzul de alcool, mai simplu spus) etc., etc.

Totuşi, prima percepere – globalizarea şi derivatele ei, precum *diversitatea culturală*, *comunicarea interculturală* etc., ca o şansă benefică pentru convieţuirea într-o epocă şi într-o lume tot mai deschisă, în care s-au prăbuşit cele mai înalte, mai solide ziduri ale izolării, cînd "ghetourile" geopolitice, culturale şi de altă natură au devenit un anacronism – această percepere, zic, este salutară şi merită a fi acceptată, promovată, dezvoltată. Oricare ar fi rezervele noastre faţă de globalişti, nu putem face abstracţie de această axiomă: conceptul globalizării este unul complex, multidimensional şi mai e în stadiu de cristalizare, aşadar, el ar suporta sau nu ar exclude anumite rectificări sugerate de cei care-l tratează cu teamă, cu nelinişte, cu neîncredere. În plus, fenomenul globalizării vizează preponderent comunităţile, şi nu (sau mai puţin) existenţa personală, individuală.

De altminteri, istoria ne demonstrează că tendința de apropiere a oamenilor/popoarelor, națiunilor, statelor nu e chiar atît de nouă; dimpotrivă, aspirația de a prelua ce e mai bun de la vecini şi de a conlucra cu ei este destul de veche. În antichitate, acest model s-a materializat în influența masivă și benefică a elinismului asupra culturii Imperiului Roman. Poate şi mai grăitoare este situația de colaborare (şi chiar coabitare!) ce s-a creat în Europa (de Vest, dar cu reflexe pînă în Polonia şi în Țările Române) în epoca Renaşterii. Se ştie că leagănul, patria Renaşterii este Italia, anume aici artizanii renascentişti au realizat modele admirabile, care au trezit încîntarea vecinilor, apoi şi a unor popoare mai îndepărtate. Este cunoscut faptul că regii Franței, în secolul al XVI-lea, au invitat la Paris şi în alte oraşe franceze numeroşi pictori, sculptori, arhitecți, profesori italieni, care au contribuit enorm la extinderea principiilor creatoare răsădite de ei inițial în oraşele Italiei. Peste vreo două sute de ani, în perioada numită şi Veacul Luminilor, cele mai luminate minți ale Franței – Voltaire, Diderot, d'Alembert, Jean-Jacques Rousseau ş.a. – au promovat propăşirea ştiințelor şi culturii în Europa, inclusiv în Italia, dar şi în Marea Britanie, Germania, Țările de Jos, Spania şi Portugalia, Polonia, Rusia... Şi mai mult s-a accentuat ideea apropierii culturilor în secolul următor, al XIX-lea, ca să culmineze în a doua jumătate a veacului trecut, după ce Europa, ba chiar şi lumea întreagă, trăise o tragică experiență, ai cărei regizori au fost liderii a două state – Hitler în Germania şi Stalin în URSS – ce promovau izolarea de restul lumii – fie din cauza obsesiilor supremației (culturale, rasiale, politice, economice etc.), fie fin exces de zel în "a-şi apăra" popoarele de influențe străine, considerate aprioric nefaste.

Problema care s-ar pune acum constă în a găsi un numitor comun pentru apropierea spirituală a popoarelor. Nu mai e un secret pentru nimeni că națiunile mari – ca număr de populație, care mai au şi vechi tradiții culturale, posedă un patrimoniu cultural bogat – suferă de un soi de egoism național, în sensul că, de cele mai multe ori, acceptă să se familiarizeze doar cu valorile cultural-artistice, literare, ştiințifice ale popoarelor similare, adică la fel de mari, puternice şi civilizate, neglijînd pe alții. În această categorie, de regulă, sînt incluşi britanicii, francezii, germanii, spaniolii, italienii, ruşii, americanii, japonezii şi, desigur, evreii. Un francez "mediu", bunăoară – ca să recurg la cazuri mai familiare – în cel mai bun caz manifestă interes față de realizările de ordin spiritual ale englezilor, ruşilor, americanilor. Ruşii mai păstrează încă elemente ale mentalității de *homo sovieticus* – om în genere curios, dornic de a se informa, dar care, pe deasupra, trebuia să-şi cunoască bine şi prietenii (popoarele din lagărul socialist), dar şi "adversarii". Americanii au reputația de oameni ce se familiarizează anevoie cu propriile valori, cunoaşterea celor străine fiind un apanaj al specialiştilor. Identică ar fi – se spune – şi abordarea japonezilor, în ceea ce priveşte cunoaşterea altor culturi. Dacă e să studiezi enciclopedii sau alte surse de referință de mare prestigiu, cum ar fi *Larousse*, *Encyclopaedia Britannica*, *Meyers Leksikon*, iar mai recent şi *Marea enciclopedie rusă*, nu e greu să observi că fiecare dintre acestea acordă incomparabil mai mult spațiu scriitorilor, savanților, artiştilor, evenimentelor istorice şi fenomenelor culturale din propria țară decît celor din alte țări. În acelaşi timp, numeroase personalități marcante ale spiritualității, aparținînd unor popoare mai mici sau chiar medii (ca număr de populație şi pondere a valorilor culturale), sînt trecute cu vederea sau prezentate prea de tot lapidar şi uneori inexact. Credeam mult timp că asemenea neglijență manifestau francezii numai față de noi, cînd *Larousse*-ul (mare sau mic) îl prezenta pe Mihai Eminescu drept un oarecare autor de basme versificate, pînă au intervenit, după 1990, diplomați şi oameni de cultură din diaspora românească de la Paris sugerînd, rugînd să fie completat (măcar!) acest articol. Recent însă mi-a fost dat să aflu că în unele importante surse enciclopedice franceze şi americane multe personalități istorice, ale culturii, artelor şi ştiinței din Lituania erau trecute ca reprezentanți ai... Poloniei. A fost necesară intervenția energică a unor fruntaşi ai vieții culturale şi politice de la Vilnius ca să se opereze rectificările de rigoare şi – spun eu – încă bine că au ținut cont de aceste obiecții, atît în privința poetului nostru național, cît şi a marelui pictor şi compozitor lituanian Ciurlonis etc. – astfel redactorii şi editorii dicționarelor enciclopedice amintite făcînd dovadă că numitele națiuni mari nu sînt chiar incurabil infectate de aroganță şi egocentrism.

Prin contrast, popoarele mai mici vădesc o deschidere mai largă spre valorile altor popoare – nu numai ale celor mari, dar şi ale vecinilor sau ale unor popoare trăitoare la distanțe considerabile, dar care merită atenția generală. Această afirmație este confirmată şi de nişte date recente furnizate de Eurostat – Biroul de statistică şi analize al Uniunii Europene. Astfel, în țări mici, precum cele baltice – Lituania, Letonia şi Estonia, dar şi în Danemarca, Finlanda, Slovenia, România ş.a., cam 40-50 la sută din populație cunoaşte cel puțin încă o limbă, în afară de cea maternă. În țări ca SUA, Marea Britanie, Franța, Germania, Rusia numărul locuitorilor care ştiu o limbă străină se ridică, în cel mai bun caz, la 5-8 procente.

Aşadar, în contextul *Anului internațional al apropierilor culturale*, s-ar impune, ca o sarcină importantă, sensibilizarea necesității de a se crea şi menține un anumit echilibru, o anumită reciprocitate (nu o paritate!) în receptarea de către cei "mari" şi cei "mici" (sau "medii") a valorilor spirituale.

În ceea ce ne priveşte, desigur, avem şi ce oferi străinilor (inclusiv celor mari), dar, primordial, avem

ce învăţa şi prelua de la alţii. Mai ales dacă ţinem cont de faptul că aproape două sute de ani de aflare sub oblăduirea imperiului rus, apoi şi a celui sovietic, am fost forţat îndepărtaţi de restul lumii, fiind lipsiţi de şansa participării la un dialog intercultural, fiind privaţi de dreptul la o comunicare interculturală. Generaţiile tinere nu ştiu, dar cele mai în vîrstă ştiu prea bine că pentru noi, pînă la 1990, comunicarea cu alte culturi se reducea la acceptarea oricărei manifestări literar-artistice (dar, mai ales, politico-ideologice!...) din Rusia; diversitatea culturală însemna schimbul de valori cu alte republici înglobate în URSS şi într-o măsură mai modestă – cu alte ţări din lagărul socialist.

Acum, după ce a căzut zidul Berlinului, apoi şi cel de pe Prut, avem posibilităţi practic nelimitate şi şanse reale de a comunica, pe unda spiritualităţii (deopotrivă cu cea a politicii, economiei etc.) cu toate popoarele lumii. Tot mai mulţi străini ne descoperă, fascinaţi, muzica populară şi uşoară, dansurile populare, artele plastice; apoi monumentele de istorie şi cultură, cele ale naturii şi, nu în ultimul rînd – bucătăria naţională, ca o parte deloc neglijabilă a culturii. Concomitent, un număr tot mai mare de moldoveni/români merg în lumea largă – la munci, la studii, la diverse forme de schimburi culturale, ştiinţifice, economice ş.a.m.d., astfel familiarizîndu-se (iar adeseori şi apropiindu-se de-a binelea) de modul de trai, de culturile şi mentalităţile altor naţiuni. Dar şi "în interior", adică în ceea ce-i priveşte pe conaţionalii rămaşi acasă, formele, modalităţile prin care am putea dialoga cu spiritualitatea altor popoare sînt multiple şi, în genere, realizabile fără eforturi ieşite din comun. După cum ne sugerează realitatea, noi avem a prelua, a învăţa, a asimila mai multe – în primul rînd de la popoarele europene, apoi de la americani. Rolul de mediatori ai dialogului şi schimbului intercultural revine mai multor instituţii: ministere, uniuni de creaţie, mass-media, muzee, biblioteci, institute de cercetări etc. – de necesitatea implicării plenare a ambasadelor, a consulatelor, a organizaţiilor culturale ale diasporei noastre nici nu mai e cazul să amintim.

Firește, un rol aparte în acest context revine învăţămîntului, de toate gradele, chiar dacă universităţile sînt tradiţional mai indicate pentru stabilirea de relaţii inter-studenţeşti şi inter-profesorale, pentru susţinerea a unui intens dialog intercultural, cu colegii din alte ţări. Cît priveşte şcolile medii, gimnaziile, liceele, şcolile polivalente, e de reţinut că în aceste instituţii se pun bazele unor punţi pentru apropierea şi comunicarea interculturală: studierea limbilor, a istoriei, geografiei şi literaturii universale. Am emis această sugestie şi cu altă ocazie, o repet şi acum, convins fiind de oportunitatea ei: în clasele superioare (fie în clasa a IX-a, acolo unde nu există licee, fie într-a X-a sau a XI-a de liceu) să fie introdus un curs de cultură generală. Dincolo de necesitatea cunoaşterii ca atare a bazelor unei asemenea materii, o disciplină ca aceasta ar lărgi cu mult orizontul de cunoştinţe al tinerilor în ceea ce priveşte scara de valori a diferitelor civilizaţii.

Într-un fel sau altul, îndrăznesc să afirm că noi sîntem – în linii majore – pregătiţi pentru susţinerea unui dialog intercultural cu reprezentanţii multor popoare vecine sau mai îndepărtate. Nu rămîne decît să ne consolidăm această bază, cu atît mai mult cu cît acum – mai mult decît oricînd în istoria recentă a omenirii – şansele apropierii şi comunicării culturale, interetnice şi interumane au sporit considerabil, căpătînd contururi palpabile de a deveni o nouă realitate, a Europei şi a altor continente acum, la primii săi paşi în mileniul III. O realitate care, tratată cu grijă şi răspundere, ar contribui benefic la afirmarea stării, atitudinilor, poziţiilor noastre ca naţiune trăitoare pe această unică planetă a oamenilor.



Silvia **STRĂTILĂ**

Liceul Teoretic *Vasile Alecsandri*, mun. Chişinău

Cultură şi normalitate

Parcă profetice, dar şi valabile pentru mileniul III, cuvintele lui Octavian Paler se înscriu reuşit în realitatea noastră contemporană: „Îmi iubesc ţara cînd nu mă uit la televizor şi cînd nu merg pe stradă". Ne alarmează aceste cuvinte sau zgomotul infernal al străzii, determinat nu de evoluţia tehnologizată a vremii, ci de indolenţa unora care îl acceptă din cauza surzeniei, a muţeniei interioare. Lăsăm „zgomotul fără nimic" să ne înăbuşe lupta cu el? Un *pedagog de calitate – o calitate* mai rar întîlnită în zilele noastre, în care guvernează banul, şpaga, interesul, pilele, relaţiile – îşi va pune mai des această întrebare. Sub ochii lui cresc generaţii întregi, care pleacă în lume şi caută căi de cunoaştere şi de creştere. Dar, la un moment dat, rolurile se inversează. Clipul publicitar de odinioară

cu profesorul-pacient ajuns pe mîna doctorului, fost discipol, care îl bagă în ghearele morții, pentru că nu dă șpagă, nu ne sugerează altceva decît faptul că astăzi fața școlii este șifonată. Lipsește *calitatea*, iar aceasta, ca și alte instrumente școlare, derivă din *cultură* – fenomen însemnînd lărgirea minții și a spiritului.

Cei șapte ani de acasă servesc ca fundament al creșterii spiritual-morale în viață, dacă educația în familie are tradiții patriarhale. Goana după succes este astăzi o modă, o modă pe durată lungă. Ne convine sau ne este mai ușor să credem că succesul ne garantează respect, dar un astfel de respect nu-i sincer, iar îndemnul lui Einstein (filtrat prin prisma muncii) – „Încearcă să nu fii om de succes, ci om de valoare" – este tot mai străin de noi, de dorința noastră de a pune munca în capul mesei. De ce? Pentru că ne irosim viața pe lîngă cultură, deposedînd societatea de normalitate.

Omul este pus în centrul Universului, dar ceea ce face el poate fi catastrofal pentru Univers. De-a lungul istoriei omenești, fiecare epocă a cunoscut cîte un declin sau o criză, cauzate de progres. Dacă progresul ar ține cont și de cultură, consecințele acestuia n-ar fi, în definitiv, regresive. Cele două mari culturi ale lumii, greacă și romană, au emis valori, adevărate „paradisuri" pentru posteritate, pe care ar fi trebuit să le îngrijească și să le promoveze fiecare. Dar fie că s-a mușcat din mărul discordiei, fie că de-a lungul timpului cutia Pandorei a cam stat deschisă, valorile au fost înlocuite cu interese personale. Mulți dintre cei care au influențat negativ lumea n-au înțeles că „bogăția sufletului este singura bogăție, celelalte sînt dureri" (A. Schopenhauer).

Profesorii de științe umanistice, în speță de literatură universală, fac cu elevii un periplu cultural în perioadele anterioare, inclusiv prin a vizita expoziții de pictură, de carte etc., fie și virtuale (Internetul salvează situația și înlocuiește nu doar teoriile plicticoase, uneori, dar și sporește interesul unor elevi avizați și dornici de a învăța). Așadar, ei redescoperă și prin intermediul acestor mijloace literatura de la Homer, Eschil, Vergiliu, Ovidiu, zăbovind la finele epocii renascentiste cu poetul Dante Alighieri. Renașterea, în mod cert, ne convinge de cultura ei, pentru că a știut cum să o promoveze. De aceea, operele sale neobișnuite, umaniste, măreție au ajuns pînă la noi. Dacă posteritatea ar fi respectat tendințele renascentiștilor, atunci am fi moștenit veacul de aur intact, în mileniul III. Ideea de a ne egala cu strămoșii noștri în înțelepciune s-a cam șters. Puțin ne pasă dacă e demn de sine numai acela care are știință, educație, care e cultivat, elevat – slogan după care se conduceau renascentiștii, preluat de la antici.

Mulți dascăli monitorizează evoluția intelectuală a discipolilor, trăind, într-un final, bucuria împlinirii lor, nu prin funcția deținută, ci prin stilul, impregnat și de cultură, în care exercită această funcție sau profesia aleasă. E un fel de „temă pentru acasă" pe care o însușesc discipolii pentru viață, dacă au avut adevărați mentori, care le-au demonstrat-o. Iată cîteva teme făcute cu demnitate de foștii elevi, dacă în fiecare pedagog există un adevărat Mihai Ulmu.

„***Ștefan Albac**: Sînt agricultor. Am făcut în anul trecut un gard în jurul cimitirului... Să aibă și morții ograda lor.*

***Oana Răutu**: Sînt profesoară în școala noastră... în clasa noastră... Predau limba și literatura română... Vă datorez această alegere.*

***Iuliu Neagu**: Sînt pădurar. Am umplut pădurea cu cerbi și mistreți. Am sădit prin codrii noștri mai multe plantații de pomi fructiferi pentru copiii din Poiana. Nu numai fiarele pădurii, dar și arborii mă cunosc.*

***Costin Radu**: Am fluierat și eu niște ani în ghindă. Am stat ascuns într-o colibă din pădure, cît au ținut surghiunurile. Ca să mă conving acolo că singurătatea e de origine divină.*

***Alecu Stan**: A fost la război. A murit de răni acasă.*

***Bogdan Brusture**: Sînt lemnar. Fac în sat case, butii, sicrie... De multe ori m-am întrebat: „Cine sînt eu?!" Și am găsit răspunsul muncind.*"

(*Tema pentru acasă* de N.Dabija)

În țara în care inteligența și rîvna nu lipsesc, guvernează cultura. În școala în care pedagogul este un intelectual fin, creierele tinere sînt înzestrate cultural. Tinerii pot înregistra performanțe doar dacă „au profesori, antrenori buni, care ei înșiși au obținut performanțe" (C. Noica): Mihai Eminescu – discipol al modelului Aron Pumnu, criticul literar Eugen Simion – discipol al lui Perpessicius, avîndu-i ca mentori și pe Ștefan Cioculescu și pe Marin Preda; la rîndul său, Eugen Simion îi are ca discipoli pe poeții Nicolae Dabija și Elena Tamazlâcaru etc. Cultura depinde de modele. Oricine se poate înscrie în această listă, cu o condiție – pentru a atinge performanțe culturale trebuie să transpiri. Cultura poate începe de la lectură, chiar și acum, cînd ții în mînă revista *Didactica Pro...*; ea poate începe și atunci cînd vrei să te destinzi în fața televizorului, urmărind emisiuni culturale: *Ca la carte*, *Profesioniștii*, *Universul credinței*, *Garantat 100%* (TVR1); *Să vorbim corect*, *Tabăra de idei* (Jurnal TV) etc.

Mă întorc la tendința înaintașilor antici sau a renascentiștilor. Aceștia apreciau cultura, fiindcă ea depășește etapa barbară, prin ideea prelucrării permanente a sufletului.

Dacă pe frontispiciul școlii va fi arborat *steagul culturii*, aceasta, în mod sigur, nu va sta în ultima bancă.

5 ani de la aderarea Republicii Moldova la Procesul de la Bologna: realizări şi perspective



Loretta **HANDRABURA**

viceministră a educaţiei

Educaţia a fost, este şi va fi un factor definitoriu în dezvoltarea capitalului uman şi în progresul oricărei societăţi. Aprofundarea reformelor sociale şi economice din republică, sincronizarea lor cu tendinţele europene impun promovarea în sistemul educaţional a unor schimbări sistemice şi continue, cu revizuirea paradigmei şi logicii organizării acestuia. Politicile educaţionale urmează, aşadar, să asigure consolidarea unei economii competitive şi durabilitatea dezvoltării acesteia. Reieşind din această abordare complexă şi interdependentă a mai multor factori de progres, educaţia trebuie să reprezinte pentru Republica Moldova o valoare incontestabilă şi o prioritate naţională şi strategică *de iure* şi *de facto*, cu atît mai mult cu cît acest deziderat e stipulat şi în Programul de activitate a Guvernului *Integrarea europeană: libertate, democraţie, bunăstare,* şi în noul proiect de *Cod al Educaţiei,* dar şi în alte documente strategice anterioare (*Strategia naţională de dezvoltare pe anii 2008-2011*). Cum corelează obiectivul asumat cu starea actuală a domeniului în proces de tranziţie de la un sistem tradiţional, preponderent informativ, centralizat, la un sistem modern, dinamic, formativ, centrat pe elevi şi studenţi, specific unei societăţi democratice, bazate pe o economie de piaţă? Pe ce coordonate atestăm indicatori de calitate şi unde înregistrăm derapaje, nereuşite, stagnare? Ne vom limita la o analiză obiectivă succintă doar pe treptele de învăţămînt superior, postsecundar şi secundar vocaţional, pe care le coordonăm în cadrul ministerului educaţiei.

Procesele de reformă ale sistemului educaţional au fost mult mai pronunţate în sfera învăţămîntului superior, datorită aderării Republicii Moldova la Procesul de la Bologna în 2005. Restructurarea învăţămîntului superior pe două cicluri – licenţă (ciclul I) şi masterat (ciclul II), elaborarea noilor planuri de studii, modernizarea curriculumului universitar, extinderea mobilităţii cadrelor didactice şi a studenţilor, implementarea anumitor elemente de autoguvernare studenţească, introducerea Sistemului European de Credite Transferabile (ECTS), crearea structurilor de management al calităţii în fiecare instituţie, elaborarea şi implementarea unui nou Nomenclator al domeniilor şi specializărilor de pregătire profesională sînt măsurile principale, realizate graţie unei implicări plenare în special a managerilor universitari pe parcursul celor 5 ani de la aderare, pe lîngă altele cu caracter social. Ne referim la creşterea gradului de susţinere a studenţilor din partea statului prin majorarea burselor şi perfecţionarea mecanismelor de acordare a acestora, asigurarea accesului la studii superioare al tinerilor ce provin din familii social vulnerabile sau rămaşi fără îngrijirea părinţilor, al persoanelor cu dizabilităţi şi al reprezentanţilor minorităţilor etnice, prin stabilirea unor cote explicite de admitere în instituţiile de învăţămînt.

Contribuţia Programului *Tempus*, pe lîngă alte programe comunitare, precum *Erasmus-Mundus, Erasmus-Mundus External Cooperation Window, Youth in Action, Jean Monnet*, rămîne a fi esenţială pentru noi pe mai multe coordonate de intervenţie: perfecţionarea sistemului de gestionare a universităţilor; actualizarea planurilor de studii, a disciplinelor predate, a curriculumurilor universitare; asigurarea calităţii în învăţămînt; promovarea mobilităţii cadrelor didactice şi a studenţilor; promovarea autonomiei universitare şi a altor aspecte care cadenţează cu reforma învăţămîntului superior, axată pe implementarea obiectivelor Procesului de la Bologna.

Pentru a da coerenţă reformelor deja implementate şi a ne integra plenar în sistemul european al învăţămîntului superior este imperios necesar să derulăm şi alte reforme, care trebuie să demareze indiferent de conjunctura politică. Acestea sînt stipulate expres şi în proiectul de *Cod al Educaţiei*, şi în proiectul *Strategiei consolidate de dezvoltare a învăţămîntului pentru anii 2010-2015,* propus recent spre dezbateri publice, şi vizează:

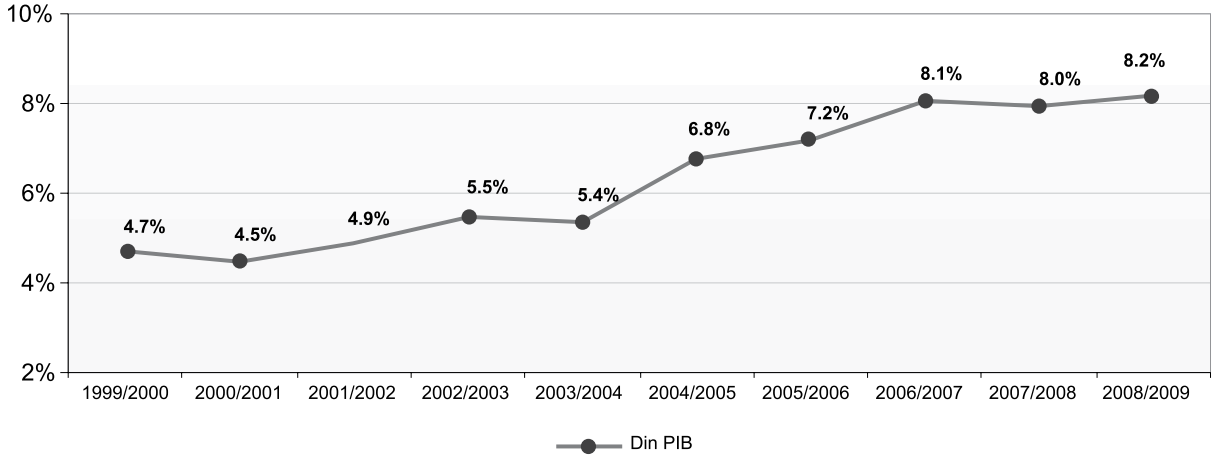
- introducerea cît de curînd a studiilor superioare de doctorat (ciclul III) şi crearea în cadrul fiecărui profil profesional cel puţin a unei şcoli doctorale;
- crearea, pînă în anul 2011, a Agenţiei Naţionale de Asigurare a Calităţii în Învăţămîntul Superior şi Cercetare, care ar asigura evaluarea externă a procesului educaţional; acreditarea instituţiilor de învăţămînt superior şi a programelor de studii, inclusiv utilizarea de noi indicatori şi criterii; asigurarea eficienţei şi transparenţei acestui proces. În rezultatul unei acreditări obiective, am putea realiza admiterea la studii nu în baza planului centralizat aplicat de 5 ani încoace, ci reieşind din politicile de admitere ale instituţiilor, din capacitatea lor de instruire şi indicatorii de

calitate şi performanţă certificaţi;
- asigurarea unei mobilităţi academice a studenţilor adecvate conceptului care presupune posibilitatea reală pentru studenţi de a-şi forma trasee educaţionale individuale şi de a participa la schimburile internaţionale de studenţi;
- asigurarea sinergiei *educaţiei-cercetării-inovării*, declarată la Conferinţa Aniversară a Miniştrilor Educaţiei din ţările semnatare ale Declaraţiei de la Bologna din 11-12 martie 2010 a fi paradigma actuală a învăţământului superior;
- actualizarea *Nomenclatorului Specialităţilor* în vederea racordării specialităţilor din domeniul TIC la cererea societăţii informaţionale;
- implementarea formei de instruire la distanţă în instituţiile de învăţământ superior;
- instituţionalizarea unei autonomii universitare dezvoltate, cu toate componentele prezente: autonomie administrativă; autonomie funcţională; autonomie didactică; autonomie ştiinţifică; autonomie jurisdicţională; autonomie financiară.

Finanţarea învatamîntului, în general, şi a învăţământului superior, în particular, reprezintă o problemă extrem de controversată şi sensibilă, deoarece contribuie direct, substanţial la asigurarea calităţii procesului educaţional. Eficientizarea cheltuielilor publice pentru învăţământ, precum şi dezvoltarea învăţământului şi a formării profesionale în bază de cerere se reconfirmă printre direcţiile principale de reformare, prevăzute şi în recentul document oficial privind dezvoltarea strategică a Republicii Moldova, intitulat *Relansăm Moldova. Prioritățile de dezvoltare pe termen mediu. Guvernul Republicii Moldova. Raport pentru şedinţa Grupului Consultativ de la Bruxelles, 24 martie 2010.*

Deşi cota cheltuielilor publice din PIB pentru educaţie a fost mereu în creştere, comparativ cu investiţiile altor ţări din spaţiul CSI în domeniu, această creştere nu a stimulat performanţa.

Finanţarea sistemului educaţional



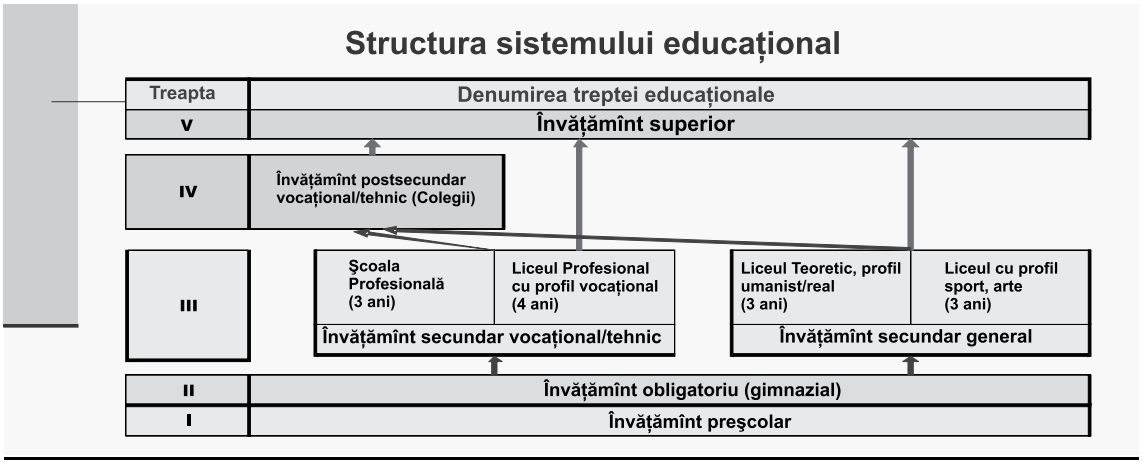
Pentru a redresa situaţia, ar trebui să pornim de la faptul că eficientizarea cheltuielilor – raţionalizarea reţelei de instituţii educaţionale, economisirea resurselor materiale, ameliorarea managementului financiar – urmează să fie completată cu reconceptualizarea managementului financiar, care trebuie să fie unul bazat pe rezultate. Considerăm că este necesară implementarea cît mai urgentă a principiului de finanţare „banii urmează copilul/elevul/studentul" şi acordarea unei autonomii financiare autentice instituţiilor de toate nivelurile de învăţământ.

Cu multe provocări se confruntă şi treptele de învăţământ vocaţional-tehnic secundar şi postsecundar, cunoscute la noi ca învăţământ secundar profesional şi mediu de specialitate. Baza tehnică şi materială învechită, calificarea joasă a corpului didactic din instituţiile de învăţământ secundar profesional, lipsa unor reglementări explicite vizînd programele de formare (specialităţile) şi statutul calificărilor oferite de colegii, în raport cu domeniile ocupaţionale din economia naţională; ineficienţa mecanismelor de interacţiune a şcolilor profesionale şi a colegiilor cu lumea afacerilor, comunităţile locale şi piaţa muncii sînt cîteva dintre problemele consemnate de Ministerul Educaţiei în rapoartele de evaluare prezentate şi structurilor europene, dar şi de studii analitice externe[1].

1 P. Negură, T. Solonari, O. Cruc, *Învăţământul mediu de specialitate: impas structural şi căi de relansare,* în *Monitorul Social*, nr. 1, IDIS *Viitorul*, 2009; *Raport de ţară. Analiza relaţiei dintre dezvoltarea capitalului uman şi echitate în Republica Moldova*, Expert-Grup, Ch., 2010; Th. Otter, A. Barbăroşie, A. Gremalschi, *Educaţia şi dezvoltarea umană: provocări curente şi de perspectivă. Document de politici,* Ch., 2010; *Cadrul analitic de evaluare a politicilor şi sistemelor de instruire şi pregatire profesională/vocaţională*. Studiu de referinţă în cadrul *Procesului Torino*, Ch., 2010.

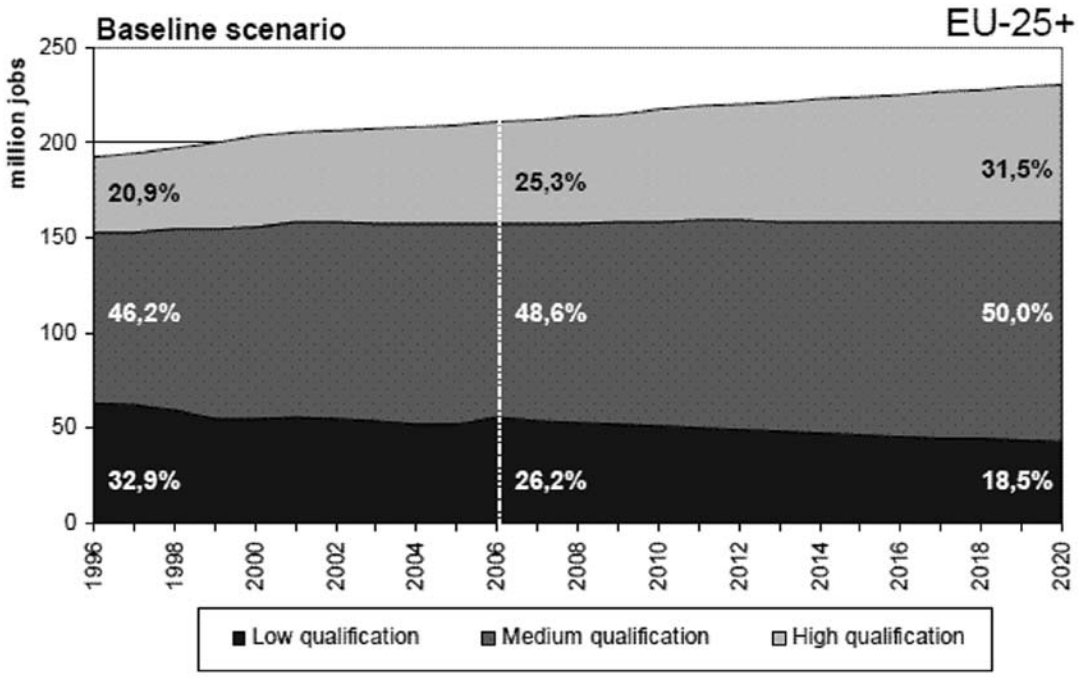
Didactica Pro..., Nr.4-5 (62-63) anul 2010

Reconceptualizarea celor 2 trepte rămîne a fi unul dintre subiectele cele mai larg dezbătute, deşi actorii educaționali vizați conştientizează că reformele propuse în proiectul de *Cod* sînt inerente şi nu mai pot fi amînate. În noua structură a sistemului educațional acestea se vor prezenta astfel, în cazul în care opțiunea va fi acceptată:



Elaborarea *Nomenclatorului unic al domeniilor de formare profesională pentru toate treptele învățămîntului profesional pentru asigurarea continuității studiilor profesionale*, a *Cadrului Național al Calificărilor pentru învățămîntul mediu de specialitate*, a metodologiei şi implementării sistemului de credite pe verticală în raportul colegiu-facultate, actualizarea şi completarea *Nomenclatorului Ocupațiilor al Republicii Moldova* constituie alte parcursuri convergente demersului de reformare a învățămîntului vocațional-tehnic şi de racordare a acestuia la prognozele prezentate de Uniunea Europeană pînă în anul 2020 în ceea ce priveşte nivelurile de calificare şi structurile ocupaționale cele mai solicitate pe piața de muncă a comunității europene.

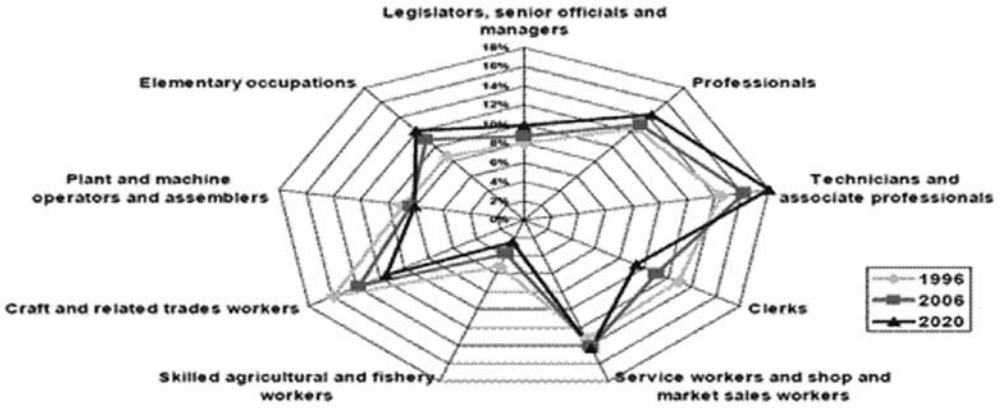
Solicitarea de calificări pe niveluri de formare



Gradul de realizare a potențialului uman al fiecărei persoane este determinat şi de eficacitatea conexiunilor care există între sistemul educațional, viața socială, în general, şi lumea muncii, în particular. Prin urmare, sistemul educațional trebuie racordat la cerințele de perspectivă ale lumii muncii, la consolidarea dialogului cu partenerii sociali,

la utilizarea sporită a formei de învățare la locul de muncă, la dezvoltarea competențelor-cheie, în special a celor de antreprenoriat, pentru a nu mai „produce" specialişti ce vor întîlni mari dificultăți în integrarea sau reintegrarea socială, aşteptînd ca cineva, în special statul, să aibă grijă de ei.

Structura ocupațională



Pe lîngă măsurile de intervenție enunțate mai sus, se atestă multiple bariere în recunoaşterea şi certificarea rezultatelor instruirii neformale, extinderea posibilităților de a reveni în instituțiile de învățămînt după anumite perioade de activitate în cîmpul muncii. Cadrul normativ-juridic, aflat în curs de elaborare, reajustare prevede deja posibilități reale de afirmare a învățămîntului pe parcursul întregii vieți (*life long learning*). Acest demers se regăseşte şi în *Acordul de Asociere Republica Moldova-Uniunea Europeană* care se negociază pe moment şi care urmează să fie transpus într-un plan de acțiuni bine articulat cu prioritățile strategice din domeniul educației, asupra cărora au convenit părțile:

- promovarea învățării pe parcursul întregii vieți – factor-cheie care ar contribui la creşterea profesională, la sporirea accesului pe piața muncii şi ar permite participarea activă a cetățenilor în dezvoltarea societății;
- modernizarea sistemului de educație şi de formare, ceea ce ar contribui la sporirea calității, relevanței, accesului la educație şi se înscrie nu doar în *Strategia Națională de Dezvoltare*, cu accente distincte pe sporirea calității şi accesului la educație, ci şi în elaborarea *Strategiei sectoriale* pe termen lung privind dezvoltarea sistemului educațional național în Republica Moldova;
- promovarea convergenței în învățămîntul superior, derivată din Procesul Bologna şi în corespundere cu agenda de modernizare a învățămîntului superior a Uniunii Europene, noi fiind încă la etapa de racordare a învățămîntului superior la valorile europene în contextul obiectivelor Procesului Bologna, pe care ni le-am asumat începînd cu 2005;
- consolidarea cooperării academice internaționale şi a participării în programele de cooperare ale UE, cum ar fi *Tempus*, unde avem o participare de la an la an tot mai bună, sporirea mobilității studenților şi a cadrelor didactice în cadrul programelor *Erasmus-Mundus* şi *Erasmus-Mundus Cooperation Window*;
- elaborarea *Cadrului Național al Calificărilor*, compatibil cu *Cadrul European al Calificărilor* (*EQF – European Qualifications Framework*), în scopul sporirii transparenței şi a recunoaşterii calificărilor şi competențelor – unul dintre obiectivele Procesului de la Bologna de pe agenda noastră, realizat parțial, deoarece avem pe moment varianta de proiect al *Cadrului Calificărilor* pe domenii de formare profesională pentru învățămîntul superior, dar trebuie să-l elaborăm pentru sistemul de formare profesională;
- promovarea obiectivelor stabilite de Procesul Copenhaga în vederea sporirii cooperării în domeniul învățămîntului profesional în Europa.

Dînd substanță şi coerență reformelor pe care trebuie să le realizăm, noi vom asigura funcționalitatea şi valabilitatea învățămîntului profesional, iar aceasta va conduce şi la progresul societății în ansamblu, care, pe lîngă nivelul de trai şi durata vieții, reprezintă una din cele trei dimensiuni ale dezvoltării umane.

Întrunirea practicienilor din rețeaua *Gîndire Critică*

Pe 27-30 septembrie 2010, la Fethiye, Turcia, a avut loc a doua întrunire a practicienilor din cadrul programului *Gîndire Critică*, implementat de Societatea pentru o Lume Deschisă (OSI) din New York, cu genericul *Influența politicilor educaționale.*

La eveniment au participat delegați din 15 țări, Republica Moldova fiind reprezentată de Veronica CREȚU (președinte al Centrului de Training *CMB*), Nicolae CREȚU (director de program, Centrul de Training *CMB*), Serghei LÎSENCO (expert, Centrul de Training *CMB*) şi Lilia NAHABA (coordonator de proiecte, Centrul Educațional PRO DIDACTICA).





Obiectivele întrunirii au vizat: împărtășirea practicilor de succes în realizarea reformelor educaționale din țările participante; consolidarea cunoştinţelor privind conceptul de *gîndire critică* şi metodologia dezvoltării acesteia, analiza experienţelor în domeniu; prezentarea noilor produse şi servicii dezvoltate de către membrii rețelei *Gîndire Critică*; lansarea de idei ce s-ar materializa în noi inițiative de parteneriat şi de cercetare. De asemenea, s-a evidențiat faptul că majoritatea țărilor incluse în program au înregistrat progrese semnificative în ultimii ani, nu numai la nivel operațional, dar şi la nivel de politici educaționale.

Reuniunea a oferit oportunități de învățare interactivă şi de schimb de experiență, spațiu pentru discuții între teoreticienii şi practicienii rețelei privind importanța dezvoltării *gîndirii critice* în cadrul procesului instructiv-educativ, strategiile eficiente de promovare a conceptelor şi a filozofiei acesteia ca mijloc de îmbogățire a calității în educație.

În final, participanții au confirmat cu recunoştinţă că obiectivele întrunirii au fost atinse, urmînd a se promova şi în continuare principiile şi metodologia de dezvoltare a *gîndirii critice* atît la nivel național, cît şi la cel internațional. Mai multe detalii despre eveniment, precum şi despre comunitatea practicienilor rețelei *Gîndire Critică* pot fi accesate la http://www.criticalthinkingblog.org/

Lilia NAHABA,
coordonator de proiecte

Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu

În perioada iulie-septembrie 2010, la solicitarea Ministerului Educației al Republicii Moldova, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, membru al consorțiului condus de Centrul Educația 2000+, România, a realizat proiectul *Educație de calitate în mediul rural din Moldova,* componenta *Formarea cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu,* desfăşurat cu sprijinul Băncii Mondiale.

În cadrul acestui proiect au avut loc următoarele activități:

- **29-30 iulie** – atelierul de pregătire a 19 formatori naționali, selectați prin concurs. Participanții au beneficiat de un program de formare realizat de traineri-experți din România. În cadrul sesiunilor s-au abordat subiecte de maxim interes pentru profesorii de liceu: *Curriculum bazat pe obiective, curriculum bazat pe competențe – definirea noii filozofii curriculare; Învățarea activă bazată pe competențe; Învățarea activă bazată pe competențe şi implicațiile sale asupra predării; Structura unității de învățare; Proiectarea unității de învățare; Proiectarea agendei detaliate pentru seminarul de formare a formatorilor locali; Proiectarea agendei detaliate pentru seminarul de formare a profesorilor; Prezentarea şi discutarea proiectelor de agendă; Administrarea procesului de formare. Mapa formatorului.*
- **5 august** – atelierul de lucru cu formatorii naționali. În cadrul acestei activități s-au făcut precizări de conținut la suporturile de curs pentru 19 discipline din ciclul liceal.
- **12-13 august** – programul de formare a 102 formatori locali, selectați prin concurs. Formarea a fost realizată de către formatorii naționali şi trainerii-experți din România. Activitatea a avut loc la Liceul Teoretic *Spiru Haret* din mun. Chişinău.
- **18-26 august** – au fost desfăşurate seminarii de formare a cadrelor didactice în 33 de raioane la 19 discipline. În perioada de pregătire pentru seminariile de formare în teritoriu s-a stabilit, împreună cu reprezentanții DGRÎTS, orarul activităților, locațiile. Centrul Educațional PRO DIDACTICA a asigurat transportul pentru deplasarea în teritoriu a formatorilor locali, birotica, suporturile de curs (atît în limba română, cît şi în limba rusă), precum şi pauza cafea (organizată de reprezentanții instituției-gazdă).

Seminariile de o zi au fost realizate de către formatorii locali care au beneficiat, la rîndul lor, de un program de formare. Printre subiectele abordate în cadrul sesiunilor raionale se numără: *Structura şi funcțiile curriculumului modernizat (2010); Concepția didactică a disciplinei; Metodologia formării competențelor şi proiectarea didactică; Corelarea competențelor-subcompetențelor-conținuturilor-tipurilor de activități; Strategii didactice de predare-învățare-evaluare; Proiectul unității de învățare, centrat pe formarea competențelor elevilor; Proiectul unei lecții ca element operațional subordonat unității de învățare etc.*

Din rapoartele de activitate ale formatorilor locali putem evidenția interesul sporit din partea profesorilor pentru conceptele promovate de curricula modernizată, majoritatea participanților antrenîndu-se activ în discuțiile vizînd modalitățile de operare cu noul curriculum, proiectarea didactică de lungă şi scurtă durată. Activitatea le-a oferit profesorilor participanți numeroase oportunități de exprimare a propriei opinii şi de diseminare





a experienței didactice, de clarificare a unor concepte curriculare şi metodologice.

- **17 septembrie –** întrunirea reprezentanților DGRÎTS din republică, la care au fost făcute totalurile activității de formare a cadrelor didactice în implementarea curriculumului modernizat de liceu.

Rezultatele incontestabile ale proiectului includ:

– 8106 profesori formați în filozofia curriculumului modernizat;
– 106 formatori locali pregătiți în proiectarea didactică pe competențe şi antrenați în formările din teritoriu;
– 19 formatori naționali şi autori de suport didactic pe discipline;
– 19 suporturi de curs pentru disciplinele curriculumului modernizat;
– 1 program de 16 ore de formare a formatorilor naționali în domeniul curriculumului modernizat de liceu;
– 1 program de 16 ore de formare a formatorilor locali în domeniul curriculumului modernizat de liceu;
– 1 program de formare de 7 ore pentru cadrele didactice din licee în domeniul curriculumului modernizat.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA exprimă sincere mulțumiri formatorilor naționali şi locali implicați în proiect, şefilor şi colaboratorilor DGRÎTS din republică, în special şefilor Centrelor metodice, pentru contribuția deosebită în organizarea acestor activități, în condițiile unui volum de lucru impunător şi ale unor termene foarte restrînse.

Lilia NAHABA,
coordonator de proiecte

Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultate

În perioada 11-15 octombrie 2010, o echipă de angajați ai Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE şi Tatiana MAZILO) a participat la un complex program de instruire *Managementul ciclului de proiect – centrare pe rezultatele scontate*. Activitatea a fost organizată de LED Moldova, cu participarea expertului internațional Ruedi FELBER, reprezentant al organizației elvețiene NADEL şi al Institutului Federal Elvețian de Tehnologii din Zurich. De formare au beneficiat: Centrul de Formare Continuă al UTM, Reprezentanța WinRock International în Republica Moldova, Programul PAS cu PAS şi, nu în ultimul rînd, Centrul Educațional PRO DIDACTICA – parteneri ai LED, echipe care posedă experiențe de succes în implementarea de proiecte internaționale, cu impact vizibil, imediat şi de durată.

Programul de instruire a inclus următoarele probleme importante, care caracterizează în mod exhaustiv ciclul de viață al proiectului, axate pe eficiență şi eficacitate:

- ciclul managementului de proiect;
- analiza deținătorilor de interese/stakeholders;
- identificarea şi analiza rezultatelor scontate şi a rezultatelor finite ale proiectului;
- elaborarea arborilor problemelor şi obiectivelor;
- cadrul logic al proiectului;
- indicatorii de monitorizare şi evaluare a calității proiectului;
- metodele de colectare a datelor pe parcursul monitorizării proiectului;
- evaluarea proiectului pentru identificarea succeselor şi a lecțiilor învățate, pentru formularea de recomandări în vederea optimizării fazelor ulterioare ale proiectului etc.

O zi a fost dedicată evaluării proiectului, menționîndu-se că donatorii vor să cunoască şi să studieze în detalii rapoartele anuale de evaluare, acestea fiind mai importante, în ultimă instanță, decît planificarea proiectului. Ele trebuie să fie clare şi concise, elaborate cu recurgerea la strategii multiple, cu argumente şi ilustrații explicative, să conțină reflecții ale învățării critice.

Alternarea echilibrată a prezentării conceptelor teoretice şi a numeroase activități aplicative de grup, materialele consistente şi structurate foarte divers, oferite cu generozitate, au fost abordări metodologice importante ale trainingului. Traducerea din engleză în română a fost realizată cu succes de translatoarele Elena BIVOL şi Eleonora RUSNAC, care au contribuit la formarea unei comunități de învățare dinamice, orientată spre studiu reflexiv prin executare (learning by doing).

Exprimăm recunoştință reprezentanților donatorilor LED Moldova, în special coordonatorului pe țară Chi PHAM, care înregistrează 3 ani de activitate investițională la toate treptele de învățămînt, inclusiv în centrele comunitare din grădinițe şi în şcolile din sistemul de învățămînt profesional şi universitar-tehnic, pentru suportul în dezvoltarea resurselor umane şi organizaționale din mediul educațional şi antreprenorial din țară.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE,
Tatiana MAZILO

Leadershipul educațional – o provocare pentru dezvoltarea profesională

Miercuri, 20 octombrie 2010, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul de lansare a proiectului *Leadershipul educațional*, cu participarea unor echipe de 15 profesori din 3 şcoli cîştigătoare ale concursului: Liceul Teoretic *Liviu Damian* din Rîşcani, Liceul Teoretic Petrunea, Glodeni, şi Liceul Teoretic *Emil Nicula* din Mereni, Anenii Noi.





Activitatea face parte dintr-un proiect internațional de pionierat pentru țările sud-est europene, care se va desfăşura în perioada septembrie 2010-iulie 2011, sprijinit financiar de Institutul pentru o Societate Deschisă din Budapesta şi coordonat de expertul David FROST de la Universitatea din Cambridge, Facultatea de Educație.

Acest proiect nu pune pe umerii profesorilor o nouă sarcină, ci le oferă un ajutor real, stimulîndu-i să îşi îmbunătățească prestația, să conştientizeze necesitatea de schimbare, inovare, creație. Este o ocazie deosebită de a identifica problemele şi de a găsi, prin intermediul unei cercetări individuale, cele mai eficiente şi potrivite căi de soluționare a acestora. Totodată, proiectul oferă şanse comunității pedagogice de a face un schimb dirijat de bune practici, cadrele didactice implicîndu-se în mod voluntar în procesul de cercetare şi de dezvoltare profesională. În viitor, s-ar putea elabora proiecte bazate pe schimb de experiență între şcoli din diferite țări. De asemenea, în cadrul proiectului, vom avea posibilitatea de a consulta direct sursele electronice de la Cambridge (cu drept de a le traduce), intrînd, astfel, într-o rețea internațională – rețeaua Cambridge, numită *INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP*.

Leadershipul educațional încurajează formarea rețelelor de învățare a cadrelor didactice la nivel național şi internațional. Mai întîi, profesorii sînt stimulați să vină cu inițiative de cercetare şi soluționare a unor probleme, apoi să acționeze strategic, colaborînd cu colegii, să ducă evidența celor realizate în domeniul dat, să poarte discuții profesionale cu echipa didactică din şcoală, să disemineze rezultatele propriilor cercetări şi încercări de schimbare şi de introducere a unor practici pozitive. Este o cale sigură de a încuraja profesorii să devină mai creativi, mai aproape de necesitățile concrete ale elevilor/studenților şi de cerințele societății aflate în continuă schimbare.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, experți-formatori

Relaţia şcoală-familie pentru calitate în educaţie

Vineri, 22 octombrie 2010, echipa Centrului Educaţional PRO DIDACTICA a organizat masa rotundă *Relaţia şcoală-familie pentru calitate în educaţie*, cu participarea experţilor în domeniu şi a specialiştilor responsabili de educaţie de la DGRÎTS.

În acest context, s-a produs şi lansarea unei cărţi cu acelaşi titlu, care conţine rezultatele unor cercetări naţionale şi internaţionale la temă şi alte materiale suport pentru managerii educaţionali care urmează să desfăşoare activităţi similare în fiecare raion.



Prezentările de provocare a dezbaterilor, pregătite în baza cercetărilor ştiinţifice şi a sondajelor de opinie, au fost efectuate de următorii specialişti în educaţie şi în sociologie: Viorica GORAŞ-POSTICĂ, Rima BEZEDE, Diana CHEIANU, Aliona CRISTEI şi Mihai NANI. Acestea s-au axat pe probleme prioritare, precum:

- participarea familiei în activitatea şcolii: viziuni comparative ale părinţilor şi managerilor;
- modalităţi de antrenare a părinţilor plecaţi la muncă peste hotare în soluţionarea problemelor şcolare ale copiilor lor;
- implicarea părinţilor în luarea deciziilor privind procesul educaţional;
- parteneriatul şcoală-familie: de la pasivitate la implicare.

Activitatea s-a realizat în cadrul unui proiect internaţional pentru ţările din Europa de Sud-Est – *Sporirea calităţii şi participării în educaţie*, desfăşurat în perioada 2008-2011, cu sprijinul Institutului pentru o Societate Deschisă de la Budapesta şi coordonat de Universitatea din Ljubljana, Slovenia.

Printre recomandările de bază ale cercetărilor enunţăm: părinţii trebuie priviţi ca participanţi activi, care pot aduce o contribuţie reală şi valoroasă la educarea copiilor lor, împreună cu şcoala, nu doar contribuţii financiare; să fie parte la adoptarea deciziilor privitoare la copiii lor; să se recunoască, să se aprecieze, să se valorifice şi să se utilizeze adecvat informaţiile despre copii oferite de părinţi; responsabilitatea să fie împărţită între părinţi şi profesori. Majoritatea părinţilor, indiferent de nivelul lor cultural şi de statutul social, pot furniza informaţii preţioase despre problemele, ritmurile de creştere, dorinţele, aşteptările, neîncrederile, pasiunile copiilor lor. Or, sensibilizarea acestora, dar şi a colectivului pedagogic pentru sporirea implicării familiei în viaţa şcolii rămîne o problemă complexă atît pentru politica educaţională, cît şi pentru echipa instituţiei. Contribuţiile părinţilor în şcolile publice, care asigură învăţămîntul obligatoriu, urmează să fie mai mult de ordin moral şi intelectual, şi nu de ordin financiar şi material, cum se practică în mod defectuos, în prezent.

Viorica GORAŞ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



APARIȚII RECENTE ÎN BIBLIOTECA *PRO DIDACTICA*



Maria VRÂNCEANU, Daniela TERZI-BARBAROȘIE, Tatiana TURCHINĂ,
Viorica COJOCARU, Viorica PELIVAN, Natalia ZOTEA, Angela DIMA

1001 idei pentru o educație timpurie de calitate. Ghid pentru educatori

Educația timpurie a copiilor (ETC) reprezintă totalitatea experiențelor individual realizate și social organizate de care beneficiază copilul în primii ani de viață cu rol de a proteja, crește și dezvolta ființa umană prin înzestrarea cu capacitate și achiziții fizice, psihice, culturale specifice care să-i ofere identitate și demnitate proprie. Ceea ce învață copilul în această perioadă reprezintă mai mult de jumătate din ceea ce va învăța tot restul vieții!

Educația oferită copiilor la vîrsta timpurie pune bazele dezvoltării lor ulterioare și are o importanță crucială atît pentru formarea capacităților intelectuale și a competențelor sociale, cît și în vederea compensării lacunelor informaționale și formative determinate de condiții sociale și economice defavorizante.

Într-un context mai larg, ETC este parte a mecanismului care garantează ocrotirea drepturilor copilului, contribuind, astfel, și la realizarea scopurilor formulate în *Declarația Mileniului*. În același timp, din perspectiva cheltuielilor, este mai eficient a se lua măsuri preventive și a se acorda sprijin copiilor în perioada timpurie de dezvoltare, decît a se interveni și a remedia consecințele unor situații nefavorabile trăite de ei pe măsura maturizării. Drept factor determinant al calității ETC este interacțiunea dintre copil și personal cu accent sporit pe considerarea și evidența necesităților copilului.

În cadrul unei ETC de calitate, realizată de un personal calificat, copiii beneficiază de o îngrijire accesibilă și sigură, ceea ce constituie un suport esențial pentru părinți.

De acest ghid al educatorului vor beneficia toate grădinițele din Republica Moldova.



Lia SCLIFOS, Viorica GORAȘ-POSTICĂ, Olga COSOVAN,
Tatiana CARTALEANU, Lidia BEZNIȚCHI, Roman COPĂCEANU

O competență-cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic

Una dintre competențele stipulate în Cadrul european de referință este competența de a învăța să înveți, ceea ce înseamnă a persevera în învățare, a-și organiza propria învățare, inclusiv prin managementul eficient al timpului și al informațiilor, atît individual, cît și în grup. Această competență include conștientizarea procesului și a nevoilor proprii de învățare, identificarea oportunităților disponibile, abilitatea de a depăși obstacolele pentru a învăța cu succes și implică acumularea, procesarea și asimilarea noilor cunoștințe, deprinderi, precum și căutarea, utilizarea consilierii și a orientării.

A învăța să înveți îi face pe cei care învață să pornească de la cunoștințe și experiențe de viață anterioare, astfel încît să poată utiliza și aplica atitudinile, cunoștințele și abilitățile într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sînt cruciale pentru această competență, care contribuie la managementul autodevenirii personale și profesionale.

Procesul de formare a competenței de a învăța să înveți presupune o trecere succesivă, continuă a schimbărilor cantitative în calitative, cu reinterpretarea inevitabilă a experienței acumulate anterior. Schimbările cantitative de la fiecare etapă asigură tranziția spre etapa următoare, care declanșează schimbările calitative.

Adolescentul contemporan versus violența și agresivitatea socială



Mariana **TACU**

Academia de Studii Economice din Moldova

Abstract: *Violence is prevalent throughout our society and spans all segments of society, classes and lifestyles. Adolescence is a time of heightened violence and the frequency of engaging in violent behaviors is greater for adolescents than for all other age groups. Many factors play an important role in the production and exacerbation of violent behaviors. This article discusses causes, approaches and amelioration of the impact of violence on adolescents.*

Termeni-cheie: *adolescent, agresivitate, violență.*

„În lume există doar două forțe, sabia și spiritul. Pe termen lung, sabia e întotdeauna cucerită de spirit."
(Napoleon Bonaparte)

Educația moral-umanistă nonformală a adolescenților contemporani este esențial determinată obiectiv de mutațiile în plan social-economic și cultural-spiritual la scară planetară, regională (europeană) și națională și de perioada de devenire intensă a personalității – formarea propriei identități.

Dimensiunea planetară și cea regională (europeană) intervin preponderent prin mass-media, care este monopolizată de televiziune și Internet. În plus, adolescenții din Republica Moldova trăiesc și mitul europenizării, care le surîde ca o lume cu un grad avansat de libertate socială și cultural-spirituală, pentru care ei sînt deschiși în mod firesc, datorită vîrstei.

Deși cunoscută (fie și superficial) și recunoscută ca problemă majoră de educație de către specialiști, dar și de către părinți, fenomenul agresivității și violenței adolescentine deocamdată n-a sintetizat eforturile sociale, mediatice și pedagogice într-o concepție unitară de reglementare a influenței pedagogice a mass-media asupra formării moral-umaniste a adolescenților. Nu se observă o astfel de intenție nici dinspre științele educației către factorii social și mediatic. Aceste influențe însă nu sînt doar pozitive, ci deseori negative, nocive chiar, în stare să demoleze destine și speranțe abia înfiripate.

Adolescența reprezintă vîrsta cea mai intensivă și mai productivă de formare a personalității și a identității personale (1), vîrsta la care copilul – ființă dependentă biologic, spiritual, social și economic de adulți – se transformă în adultul tînăr, autonom (dar nu și independent!) biologic, social-economic și cultural-spiritual, care se constituie într-o identitate proprie, în *ființă umană*. Achizițiile făcute în procesul devenirii sale ca entitate umană sînt însă mereu



Vlad **PÂSLARU**

Institutul de Științe ale Educației

însoţite de riscuri majore, care au la bază incapacitatea adolescentului de a fi cel dorit/imaginat sau de a obţine valori pe care consideră că le merită prin faptul însuşi de a exista, riscuri care pot provoca (şi deseori o fac!) tulburări în formarea personalităţii la toate nivelurile indicate, declanşînd comportamente asociale şi amorale greu de prevenit, dificil de controlat şi, în mare măsură, imposibil de corectat. Reeducarea, se ştie, a înregistrat prea puţine roade pe parcursul istoriei, fapt demonstrat şi de utilizarea foarte rară a acestui termen în ştiinţele educaţiei.

Formele mai des manifestate ale dereglărilor în formarea generală a adolescenţilor sînt *agresivitatea* şi *violenţa* (2). Mai nou, acestea sînt cauzate nu numai de factori de dezvoltare psihofiziologică, social-economică şi cultural-spirituală, inclusiv micromediile educaţionale (familia, curtea, strada, mahalaua), ci şi de internet şi televiziune. Fenomenele respective au fost şi sînt intens cercetate de specialişti, care îşi pornesc investigaţiile de la percepţia violenţei şi agresivităţii ca o permanenţă umană (3), fiind intens vehiculată în unitatea scopului uman şi a funcţionării unei societăţi democrat-umaniste. ”Violenţa face parte din cotidian”, este afirmaţia care însoţeşte confruntările directe cu valorile confuze ale acestei lumi. În esenţă, violenţa şi agresivitatea reprezintă reacţii fireşti ale fiinţelor la pericole care le ameninţă spaţiul vital, iar în cazul omului – şi/sau identitatea fiinţei. Orice individ uman devine agresiv în raport cu un alt idivid/indivizi, factor, situaţie etc. care îi ameninţă starea de a fi. Există ofensă mai mare decît a-i spune cuiva că nu este cel care este prin atribuirea de porecle sau a unor trăsături negative, prin schimonosirea numelui etc.? Orice individ uman se simte jignit în cazul în care nu este evaluat corect – el, activitatea şi produsele sale. Or, fiecare dintre noi reacţionează deosebit de dureros atunci cînd simte pericolul de a-şi pierde identitatea biologică, social-politică şi cultural-spirituală (morală, istorică, lingvistică, etnică, profesională, religioasă etc.).

Cu atît mai sensibil la pericolul pierderii identităţii reacţionează adolescenţii, deoarece aceasta abia se înfiripă şi orice achiziţie este apărată cu grijă sau chiar prin violenţă.

Problema care ne preocupă în acest studiu este însă violenţa şi agresivitatea adolescentină ca dereglare etic-morală şi comportamental-socială, adică manifestări care, deşi sînt intensificate sau provocate de particularităţile psihologice şi de vîrstă (imposibilitatea de a deveni cît ma repede cel dorit, incapacitatea de a obţine cît mai repede statutul de posesor al valorilor dezirabile), reprezintă totuşi anomalii de viziune şi comportament etic-umanist şi social-cultural nu numai condamnabile, dar şi necesar a fi oportun anulate/corectate prin acţiuni educaţionale pertinente şi orientate.

Recrudescenţa şi multiplicarea delictelor comise cu violenţă şi agresivitate, devenite deosebit de intense şi periculoase în ultimele decenii, ridică astfel multiple semne de întrebare faţă de factorii responsabili de aceste fenomene – societatea moldovenească, mass-media autohtonă şi şcoala naţională.

Adolescenţii constituie categoria cea mai vulnerabilă din punct de vedere psihologic şi social la asimilarea şi promovarea comportamentelor violente şi agresive (4). Mai multe studii, avînd drept scop delimitarea şi stabilirea factorilor de risc care predispun tinerii la acceptarea conduitelor violente (5), relevă o majorare a delicvenţelor săvîrşite de către adolescenţi, acestea manifestîndu-se prin multiple crime, jafuri, tîlhării etc. Astfel, potrivit datelor statistice ale Ministerului Afacerilor Interne, pe parcursul anului 2008 în Republica Moldova au fost înregistrate 1346 de infracţiuni comise de minori şi cu participarea lor, fiecare al zecelea infractor fiind adolescent (6).

Studiile de specialitate arată că fenomenele examinate îşi au rădăcinile în mai multe domenii, practici, factori, şi anume: perpetuarea unor structuri politice, economice şi normative deficitare; menţinerea şi accentuarea discrepanţelor sociale şi economice dintre oameni; intensificarea conflictelor şi a tensiunilor sociale şi etnice (7).

Pulverizarea violenţei în societate este facilitată şi de alţi factori: lipsa exerciţiului democratic, liberalizarea mass-media, creşterea libertăţii generale de mişcare, slăbirea autorităţii statului şi a instituţiilor angajate în respectarea legii, accesul la mijloace de agresiune, lipsa de cooperare a instituţiilor implicate în educaţie, mecanisme de control social imperfecte, criza valorilor morale, inegalităţile sociale etc. (7; 8).

La noi, acestora li se mai suprapun şi cele două crize fundamentale specifice: *criza de identitate* şi *criza de proprietate* (9, p. 53), fiecare dintre ele determinînd adolescenţii moldoveni să se simtă inferiori sau dezavantajaţi faţă de adolescenţii din alte ţări sau faţă de cei de naţionalitate rusă şi ucraineană, care nu cunosc efectele nocive ale identificării evaziv-dualiste lingvistice, etnice, istorice şi cultural-spirituale (religioase), precum nu trăiesc şi practici sociale în care descendenţii alofoni din alte ţări (în trecut ocupanţi sau emigranţi) să declare ostentativ, neîngrădit politic, ideologic şi moral, şi în altă limbă, că ţara, localitatea, instituţiile de stat sînt ”ale lor” (*naşa respublica*, *naş gorod, naş parlament, naşe pravitelistvo*). Aceste situaţii, care îi arată pe copiii moldoveni inferiori faţă de ceilalţi, demonstrată recent chiar şi de o teză de doctorat (10)[1], nu este sesizată oficial, se evită mediatizarea ei, fiind considerată un tabu. Educaţia însă, dintotdeauna înte-

1 Copiii antrenaţi în experiment au identificat în desenele lor ca semne distinctive ale muncii ruşilor calculatorul, ale ucrainenilor – tractorul, ale moldovenilor – sapa şi căruţa cu cai.

meiată pe principiile Binelui, Frumosului, Adevărului, Dreptății și Libertății, nu poate ignora nimic din ceea ce există, real sau imaginar, ca realitate mental-spirituală, acestea fiind valori care sintetizează obiectul influenței educative – subiectul educat în unitatea universurilor sale intim și exterior.

Violența și agresivitatea adolescențelor sugerează decodificări nu doar la nivelul delicvenței juvenile, care cade sub incidența nemijlocită a codului administrativ sau penal. Într-o manieră generalistă, abordările fenomenului trebuie translate și în alte sfere de contextualizare, aflate la intersecția dintre societate și procesele acționale care influențează major capacitatea de evaluare a tinerilor.

Variabilele de abstractizare limitativă a noțiunilor date, conform DEX-ului, sînt următoarele:

- ***agresivitate***: 1. însușirea de a fi agresiv; 2. (psih.) comportament ostil, destructiv al unui individ;
- ***violență***: 1. agresivitate, brutalitate, duritate, impulsivitate, nestăpînire; 2. răutate, forță, vehemență, intensitate, impetuozitate, înfocare, furie; 3. lipsă de stăpînire în vorbe sau în fapte; 4. faptul de a întrebuința forța brutală; constrîngere, violentare; siluire; încălcare a ordinii legale.

M. Floro a făcut o diferențiere a conceptelor de agresivitate și violență în baza a trei criterii (12):

1. *criteriul funcțional*: agresivitatea este o potențialitate care permite dirijarea acțiunii și ține mai mult de gîndire, în timp ce violența presupune o acțiune care are fixate obiective ce trebuie realizate;

2. *criteriul de ordin topologic*: agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violența e mai ales externă;

3. *criteriul etic*: agresivitatea este percepută ca potențialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, iar violența, prin acțiunea ei, produce durere și este inacceptabilă.

O definiție a violenței a fost dată de G. Gerbner în studiul *Violență și teroare în mass-media* (13): „este expresia populară pentru forța fizică folosită împotriva altuia, a sinelui sau îndreptarea acțiunilor împotriva altuia pentru a-i provoca durere, a-l răni sau omorî. Violența este o acțiune care deranjează dureros și periculos din punct de vedere fizic, psihic și social bunul trai al persoanelor sau grupurilor. Efectele ei pot varia de la banal la catastrofă. Violența poate apărea natural sau poate fi creată de oameni, poate acționa împotriva oamenilor sau împotriva proprietății, poate fi justificată sau nu, poate fi reală sau simbolică, spontană sau graduală".

În raport cu obiectul asupra căruia este orientată, violența poate fi *interpersonală*, definită ca violență față de celălalt și manifestată în variate forme (fizică, psihologică, morală), și *în grup,* manifestată de mai mulți subiecți asupra altor subiecți, considerați "străini" (din alteritate) (14).

Se întîlnește însă și violența *intrapersonală*, orientată spre sine, care se poate manifesta prin ură față de propria persoană, dusă pînă la automutilare sau chiar sinucidere, fapt întîlnit mai ales printre adolescenți, care traversează perioada constituirii identității personale, aceasta reprezentînd o contradicție acută între trăsăturile și calitățile real deținute și identitatea/valoarea aspirată (14). Or, incapacitatea de a fi cel dorit/imaginat sau de a obține valori pe care consideră că le merită prin faptul însuși de a exista îl determină pe adolescent să fie agresiv sau/și violent în raport cu alții sau, în cazul unui anumit tip de personalitate și în condiții social-culturale favorizante, cu sine însuși (8).

În funcție de formele de manifestare, tipurile de violență la care sînt expuși adolescenții au următoarele semnificații particularizate și explicitate (15; 16; 17; 18):

- *psihologică*, care constă în acțiuni ce aduc atingere integrității psihice a adolescentului (intimidare, batjocură, umilire, amenințări);
- *verbală,* care se manifestă prin certuri, injurii, ridicarea tonului, utilizarea limbajului licențios, obscen și pornografic;
- *fizică*, care provoacă victimei o serie de vătămări corporale;
- *socială,* care constă în controlarea comportamentelor victimei, izolarea acesteia de mediul său social natural, familie și prieteni, avînd drept consecință diminuarea și dereglarea mediilor sociale, precum și restrîngerea accesului la informație;
- *economică,* care presupune oprirea accesului victimei la bani sau la alte mijloace economice sau privarea acesteia de mijloace economice, precum și distrugeri de bunuri;
- *sexuală*, care reprezintă forțarea sau tentativa de obligare a victimei la activitate sexuală nedorită (violuri, pedofilie, prostituarea minorilor, proxenetism).

Un studiu realizat în anul 2001, pe un eșantion de 50 de adolescenți din mun. Chisinău, cu vîrste cuprinse între 14 și 17 ani, care a avut drept obiectiv definirea și stabilirea modalităților de percepție a manifestărilor de violență și agresivitate, arată că societatea nu menajează tinerii de riscurile etalării acestor fenomene în viața de zi cu zi. Chestionarul propus tinerilor a sumat 5 întrebări cu răspunsuri la alegere. Cuantificarea cantitativă a situațiilor în care adolescenții se confruntă cu diverse manifestări ale violenței și agresivității în societate a solicitat tinerilor răspuns la întrebarea: *Cît de des întîlniți în viața de zi cu zi acte* (*forme*) *de violență sau agresivitate*? Din cele 4 răspunsuri oferite, tinerii au ales: *niciodată* – 1 (2%); *rareori* – 19 (38%); *frecvent* – 22 (44%); *foarte des* – 8 (16%).

La întrebarea dacă în raport cu ei s-a aplicat violenţa, adolescenţii au răspuns: *niciodată* – 14 (28%); *rareori* – 19 (38%); *frecvent* – 10 (20%); *foarte des* – 7 (14%).

Implicarea adolescenţilor în acte de violenţă şi agresivitate, şi anume dacă personal au aplicat violenţa în raport cu alte persoane, a fost o altă întrebare propusă în chestionar, răspunsurile fiind: *niciodată* – 24 (48%); *rareori* – 17 (34%); *frecvent* – 7 (14%); *foarte des* – 2 (4%).

Fiind întrebaţi care medii favorizează declanşarea manifestărilor de violenţă în societate, adolescenţii au indicat: *familia* – 8 (16%); *strada* (*mahalaua*) – 22 (44%); *şcoala* – 11 (22%); *mass-media* – 9 (18%). Tot aici adolescenţilor li s-a propus să aleagă între 3 ierarhizări ale intensităţii cu care promovează violenţa şi agresivitatea în societate mediile enumerate mai sus. Astfel:

- 22 de subiecţi (64%) au ierarhizat: 1. *strada* (*mahalaua*); 2. *şcoala*; 3. *familia*; 4. *mass-media*;
- 13 respondenţi (26 %) au optat pentru următoarea ierarhizare:1. *şcoala*; 2. *strada* (*mahalaua*); 3. *familia*; 4. *mass-media*;
- 15 adolescenţi (30%) au ales: 1. *strada* (*mahalaua*); 2. *mass-media*; 3. *şcoala*; 4. *familia.*

Ultima întrebare a solicitat adolescenţilor să definească violenţa şi agresivitatea aşa cum o percep ei, oferindu-li-se atît posibilitatea de a alege între răspunsuri formulate, cît şi cea de a-şi expune propria viziune asupra actelor de violenţă şi agresivitate cu care s-au confruntat. Rezultatele arată că percepţia manifestărilor de violenţă şi agresivitate de către adolescenţi este difuză. Astfel, la întrebarea: *În concepţia ta, un act de violenţă înseamnă*: 1. *insultare, poreclire, tachinare, ironizare, lezarea onoarei*; 2. *egocentrism, impulsivitate, batjocură, intimidare, furie, ameninţări verbale*; 3. *bruscare, aplicare de lovituri, pălmuire, bătaie, violare, injunghiere,* prima variantă de răspuns a fost aleasă de 16 adolescenţi (32%), 19 (38%) optînd pentru cea de a doua, iar 15 (30%) – pentru răspunsul cu numărul trei.

În sensul unui convocativ acţional, violenţa şi agresivitatea la adolescenţi ia forma unui sistem de ecuaţii cu mai multe variabile, care descriu, în funcţie de frecvenţă şi de intensitate, diverse modele de conduită deviată de la normele morale. Dacă vom nota prin V_0, V_1 şi V_2 violenţa, respectiv, de intensitate mică, medie şi mare, prin extindere delimităm pentru fiecare trăsături psihocomportamentale atribuite adolescenţilor:

V_0 – confruntarea vizuală, poreclirea, tachinarea, ironizarea, imitarea în scop denigrator, insulte şi injurii, nepolitețe şi atitudini nerespectuoase, irascibilitate excesivă;

V_1 – egocentrism, impulsivitate, subestimarea greşelilor personale, toleranţă redusă la frustrare, capacitate redusă la autocontrol, supraexcitabilitate emoţională, furie intensă;

V_2 – refuzul de a acorda ajutor, bruscarea, lovirea cu diverse obiecte, pălmuirea, împingerea, cruzimea faţă de animale, înjunghierea şi împuşcarea.

Într-un orizont de valabilitate se transcede un complex de paradigme educaţionale care atenţionează asupra retoricii radicale a evoluţiei structural-funcţionale a violenţei şi agresivităţii. Cîmpul de expresivitate al fenomenului în raport cu puterea de receptivitate şi de conştientizare treptată a tabelului de valori umane şi morale de către adolescenţi este studiat de specialişti într-un arbitrariu concentrat pe mai mulţi vectori de dinamică, polarizînd în această extindere următoarele aspecte privind violenţa (19; 20):

- extensiunea fenomenului şi relativitatea sa;
- modalităţile de abordare şi evoluţia sa;
- uzajul şi finalităţile sale;
- caracteristicile fenomenului şi factorii săi explicativi;
- politicile de mediere şi de prevenire a fenomenului şi eficacitatea lor.

Specialiştii afirmă că dimensiunile de prevenţie şi reconversie pozitivă a stărilor de violenţă şi agresivitate la adolescenţi transcend în funcţie de capacităţile cognitive şi empatice ale fiecărui individ. Registrul atitudinal, centrat pe factorii care influenţează dezvoltarea "culturii violente şi agresive" este circumscris şi investigat în complexitatea mai multor componente sociale, cum ar fi *familia, şcoala, industria divertismentului* şi *mass-media* (7; 17).

Reformele operate în interiorul acestor determinative subscriu mobilul cantitativ şi calitativ al fenomenului la adolescenţi în formularea operaţională a factorilor de risc, care, prin interacţiune sau combinare, contribuie la dezvoltarea unui comportament violent şi agresiv. Aceşti factori sînt:

1. comportamentul violent sau agresiv anterior;
2. expunerea adolescentului la violenţă în familie (părinţi cruzi, criticism exagerat, favorizarea unui frate etc.) (8);
3. expunerea adolescentului la violenţa mass-media (TV, filme, muzică etc.) (7);
4. factori genetici (ereditari) (18);
5. utilizarea de droguri şi/sau alcool (8);
6. adolescentul a fost victimă a abuzurilor fizice şi/sau a abuzurilor sexuale (8);
7. prezenţa armelor de foc în casa adolescentului;
8. mediul familial combinat cu alţi factori socio-economici (sărăcie, deprivare morală, educaţie în familii incomplete, şomaj) (8; 21).

Riscul este definit de Jean Marie Choffray ca fiind o variaţie a valorilor reale cauzate de erorile de estimare comise de factorii de influenţă faţă de valorile medii

sau cele pe care le aşteptăm. Lipsa de informaţie şi imposibilitatea de a acţiona conjugat, concomitent şi consecvent în universul tuturor factorilor de risc expuşi mai sus sînt elemente percepute drept catalizatori ai amplificării fenomenelor de violenţă şi agresivitate în rîndul tinerilor.

În febra modernizării, contemporaneitatea caută insistent soluţii pentru prevenirea, reducerea sau chiar eliminarea factorilor de risc, care dezvoltă comportamente violente şi agresive la adolescenţi. Pornind de la analize şi sinteze concretizate în cercetări voluminoase, actorii şi determinanţii educaţionali din societate postulează strategii cu relevanţe speciale pentru intervenţii eficiente în conduita tinerilor:

- orientarea intervenţiei spre frînarea influenţei factorilor care determină sau favorizează dezvoltarea unui comportament violent;
- prevenirea abuzului faţă de adolescenţi (uzitînd de programe de suport familial, programe de training pentru părinţi etc.) (7);
- programe de educaţie sexuală pentru adolescenţi;
- intervenţia promptă la etape incipiente de manifestare a violenţei în copilărie sau preadolescenţă;
- monitorizarea strictă a accesului adolescenţilor la violenţa televizuală, video, Internet;
- combinarea intervenţiilor la nivel familial cu cele efectuate la nivelul şcolii (7; 8).

În condiţiile Republicii Moldova, pentru care sînt specifice cele două crize – *de identitate* şi *de proprietate*, sînt imperative şi oportune acţiuni articulate la nivel proiectiv şi la cel al procesului instructiv-educativ de formare/dezvoltre *a identităţii* (etnice, social-politice, istorice, cultural-spirituale) şi *a proprietăţii* – conştiinţa apartenenţei la valorile comunităţii etnice, social-politece, cultural-spirituale, dar şi conştiinţa de exponent al acestor valori. Căci, dacă nu ştii cine eşti, cum poţi să ştii cine vrei să devii? Şi dacă nu ştii căror valori subscrii şi ce valori posezi tu însuţi, cum ai putea să-ţi disciplinezi o atitudine corectă faţă de valorile pe care le pretinzi?

Refuzul imploziv de a recunoaşte acest demers, precum şi amploarea fenomenelor de violenţă şi agresivitate care predomină în cotidian, tratarea cu superficialitate a efectelor pe care le exercită asupra adolescenţilor respectivele flagele comportă impunătoare costuri sociale, morale şi materiale pentru societate. Prin urmare, şi soluţia este pe măsură: conjugarea pe temeiuri ştiinţifice şi praxiologice a demersurilor şi acţiunilor tuturor factorilor responsabili de buna formare şi dezvoltare a identităţii fireşti a fiecărui adolescent – căci numai astfel pot fi diminuate violenţa şi agresivitatea unora dintre ei. Iar factorul integrator principal în contextul problemei pe care am formulat-o în acest articol este, desigur, educaţia şi ştiinţele educaţiei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş, C., *Pedagogie*, Ed. Polirom, Iaşi, 1996.
2. Huditean, A., *Devianţa comportamentală la elevi*, Ed. Psihomedia, Sibiu, 2002.
3. Ferreol, G.; Neculau, A., *Violenţa. Aspecte psihosociale*, Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
4. Bontaş, I., *Pedagogie*., Ed. ALL Educaţional, Buc.,1996.
5. Ilie, M. (coord.), *Violenţa în şcoală. Agresivitate în rîndul elevilor*, în *Revista de Cercetare în Ştiinţele Educaţiei*, Timişoara, 2007, disponibil pe: http://www.rcsedu.info
6. www.mai.md
7. Radu, I. (coord), *Psihologie socială*, Ed. Exe, Cluj-Napoca, 1994.
8. Bobic, N., *Adolescent violence towards parents: Myths and realities*, Marrickville, NSW, Rosemount Youth & Family Services, 2002.
9. Pâslaru,Vl., *Principiul pozitiv al educaţiei*, Ed. Civitas, Ch., 2003.
10. Ţaulean, M., *Formarea atitudinii pozitive faţă de cultura naţională la elevii claselor primare*, teză de dr. în ped./Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Ch., 2007.
11. *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ed. Univers Enciclopedic, Buc., 1998.
12. Floro, M., *Question de violence a l`ecole*, Editions Eres, Paris, 1996.
13. Gerbner, G., *Violence and Terror in the Mass Media*. *Reports and Papers in Mass Communication*, No. 102, Unesco, Paris, 1988.
14. Neculau, A., *Psihologie socială*. *Aspecte contemporane*, Ed. Polirom, Iaşi, 1996.
15. Irimescu, G., *Asistenţă socială, studii şi aplicaţii*, Ed. Polirom, Iaşi, 2005.
16. Neculau, A., *Despre violenţă – fenomenul care stăpîneşte lumea modernă.* Interviu// *Suplimentul de cultură*, nr. 205, 15-21 noiembrie, 2008.
17. Ilie-Bologa, L., *Violenţa şcolară. Factori de risc în adolescenţă*//www.psihologie.net
18. *U.S. Department of Health and Human Services, Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. Rockville, MD: U.S. Department of Health and Human Services, 2001, available at http://www.surgeongeneral.gov/library/youthviolence/
19. Arendt, H., *On Violence* (Harvest Book), Mariner Books, 1970.
20. Sorel, G.; Jennings, J., *Reflections on Violence*, Cambridge University Press,1999//www.books.google.ro
21. *Facts for Families, Understanding Violent Behavior*/American Academy of Child and Adolescent Psichiatry, în: *Children and Adolescents*, nr.55, march 2001//www.aacap.org



Piaţa serviciilor educaţionale: delimitări conceptuale, caracteristici şi tendinţe actuale

Galina **BULAT**

Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă*

Conform dicţionarelor de specialitate, piaţa, în general, reprezintă orice spaţiu în care are loc vînzarea şi cumpărarea de bunuri şi servicii [7] sau gama de acţiuni prin care cumpărătorii şi vînzătorii intră în contact, indiferent de locul unde se desfăşoară aceste tranzacţii [8].

Crearea pieţelor este condiţionată din punct de vedere social, iar comportamentul pe piaţă este determinat de anumite reguli care nu sînt stabilite de piaţa însăşi, ci de influenţa social-reglatoare a mediului. Pieţele sînt influenţate şi din punct de vedere politic şi funcţionează în limitele unui cadru legal strict reglementat. Caracteristicile sociale şi politice ale pieţei au impact asupra indivizilor, grupurilor şi organizaţiilor pe măsura implicării lor în situaţii similare celor de piaţă.

Cu referire la domeniul educaţiei, este vorba despre acea formă de piaţă „în cadrul căreia se manifestă cererea şi oferta de capital uman" [3, p.110]. Piaţa serviciilor educaţionale, ca oricare altă piaţă, nu este un fenomen natural şi nu poate funcţiona izolat. Ideea existenţei pieţei în domeniul învăţămîntului public se bazează pe două aspecte ale comportamentului de piaţă: posibilitatea de alegere acordată consumatorului (părinţi, elevi, studenţi) şi autonomia acordată producătorului (instituţia de învăţămînt). Cu toate acestea, este evident că piaţa serviciilor educaţionale nu este o piaţă în sens clasic, care respectă cu stricteţe rigorile concurenţei deschise.

Esenţa pieţei în sfera învăţămîntului nu este identică cu cea a pieţei clasice. Este recunoscut faptul că instruirea copiilor şi a tinerilor într-o societate comportă în sine beneficii pentru individ, familie şi întreaga societate. În acest sens, în majoritatea ţărilor au fost aprobate legi care prevăd obţinerea de către copii a unui anumit nivel de studii, asifel instituindu-se învăţămîntul obligatoriu.

Pentru definirea pieţei serviciilor educaţionale se operează cu noţiunea de *cvasipiaţă*, promovată de o serie de cercetători în domeniu (J. Le Grand, W. Bartlett [2], H. Glennerster [4]), şi utilizată frecvent pentru descrierea situaţiei actuale la capitolul respectiv.

Societatea propune consumatorilor de servicii educaţionale să procure un "produs" din ceea ce deja există (*oferta*). Intrarea unor noi subiecţi (furnizori) pe piaţă este strict reglementată şi supusă controlului. Beneficiarii nu au posibilitatea de a alege orice "produs", ci doar din ceea ce se consideră corespunzător unor criterii strict determinate.

În ceea ce priveşte *cererea*, cumpărătorul nu este neapărat şi consumatorul a ceea ce propune instituţia. În plus, relaţiile de piaţă în sfera învăţămîntului diferă de cele de pe piaţa clasică şi prin faptul că, în procesul alegerii, produsul poate fi transformat.

În condiţiile în care piaţa serviciilor educaţionale este, de fapt, o cvasipiaţă, unele dintre manifestările ei pot fi calificate asemănătoare celor referitoare la piaţa clasică. Diferenţele între instituţii creează, neoficial, ierarhii în funcţie de preferinţele beneficiarilor care apreciază educaţia de calitate. Instituţiile care se află în vîrful acestor ierarhii devin foarte populare atît printre elevi/studenţi şi familiile acestora, cît şi printre profesori. Cererea mare permite instituţiilor respective să aleagă elevii, studenţii, profesorii, şi nu invers, fapt care creează premise pentru un învăţămînt de calitate. Datorită relaţiilor de piaţă în învăţămînt, unele instituţii sînt arhipline, iar altele nu înmatriculează contingentul minim conform capacităţilor de şcolarizare.

Cvasipieţele sînt considerate totuşi pieţe, deoarece finanţarea de către stat a serviciilor educaţionale este separată de producerea lor, care se realizează de către subiecţi ce concurează între ei. Acestea sînt cvasipieţe şi pentru faptul că, în momentul furnizării, serviciile sînt libere sau subvenţionate; producătorii (instituţiile), de regulă, nu urmăresc maximizarea profiturilor şi din motivul că beneficiile nu sînt neapărat financiare, ci se exprimă în succesul pe piaţă: competitivitate, conţinuturi adecvate, costuri minime, imagine, autoritate etc.

În procesul dezvoltării conceptului de *cvasipiaţă*, cercetătorii P. Woods, P.A. Bagley, R. Glatter [1 p.45-48,] au elaborat o structură analitică conform căreia elementele pieţei sînt considerate părţi ale unei structuri mai ample. Acest model diferă de noţiunea de piaţă liberă prin statutul şi sensul atribuit intereselor sociale.

Le Grand şi Bartlett [2] au argumentat termenul în baza următoarelor raţionamente:

1. serviciul este liber în punctul de livrare;
2. producătorii (instituţiile de învăţămînt) nu sînt în afara profiturilor;

3. cererea consumatorului nu poate fi exprimată în termeni băneşti.

P. Woods, P.A. Bagley, R. Glatter [6, p.45-48] susţin că, întrucît politica educaţională îmbină elementele pieţei libere şi ale serviciilor publice planificate, aceasta poate fi calificată drept un hibrid. În funcţie de felul în care se dezvoltă hibridul, unele dintre elementele lui (de piaţă sau cele planificate) pot fi mai pronunţate. În afară de aceasta, cu cît delimitările între elementele pieţei sînt mai distincte, cu atît mai mult au tendinţa de a se îmbina trei forme ale politicii educaţionale: planificarea totală, planificarea socială-de piaţă şi piaţa liberă.

Pieţele sociale, din a căror categorie face parte şi piaţa serviciilor educaţionale, au următoarele caracteristici:

– alegere (consumatorii au alternative);
– diversitate (ofertă variată);
– concurenţă (producătorii luptă pentru atragerea consumatorilor);
– finanţarea guvernată de cerere (venitul producătorului este determinat de măsura în care consumatorul are nevoie de produsul sau serviciul acestuia);
– independenţă (unii producători/instituţii se autoadministrează).

Elementele de natură socială pe piaţa serviciilor educaţionale reprezintă structuri destinate satisfacerii necesităţilor şi intereselor societăţii în ansamblu. Ele includ structuri de:

- funcţionare (realizarea politicii de stat);
- reprezentare (asigurarea democraţiei);
- supraveghere publică (organe de stat care acordă consultanţă, inspectează etc.).

În context, trebuie menţionate şi sferele în care apar elementele structurale ale pieţei, ce se interpătrund şi se condiţionează reciproc**:**

- sfera producătorului – administraţia şi personalul didactic al instituţiei de învăţămînt;
- sfera consumatorului – elevii/studenţii, părinţii, angajatorii;
- sfera micromediului– organele administraţiei locale şi particularităţile locale sociale, economice, culturale, istorice, demografice etc.;
- sfera macromediului – organele administraţiei centrale şi factorii naţionali, sociali, economici, tehnologici etc., cumulaţi cu influenţele internaţionale.

Pieţele sociale sînt supuse efectelor mai multor factori care le determină şi le orientează activitatea. Factorii respectivi interacţionează într-o dialectică neîntreruptă şi conferă pieţei caracterul lor. Aceştia sînt: *factorii contextuali* (sociali, istorici, demografici, tehnologici ş.a.), *tipurile de obligaţiuni* (permanente sau legate de o activitate concretă) şi *valorile*.

Potrivit teoriilor dezvoltate de P. Woods, P.A. Bagley şi R. Glatter, [1, p.45-48], *factorii contextuali* reprezintă un şir de elemente variabile de natură socială, economică, istorică, demografică şi tehnologică, la nivel local şi naţional. Aceştia influenţează apariţia diferitelor tipuri de inechitate (socială, de clasă, de rasă, de gen etc.), care, mai mult sau mai puţin, se transferă în zona pieţei sociale. Factorii respectivi alcătuiesc cadrul politic şi administrativ care asigură parametrii alegerii, diversităţii etc.

Tipurile de obligaţiuni reprezintă acţiunile legate de activitatea pe piaţa socială. Ele influenţează caracterul şi dezvoltarea elementelor pieţei şi a celor sociale, particularităţile domeniului care interacţionează cu acestea. În cazul nostru, este vorba despre planul de învăţămînt, tehnologiile educaţionale, managementul educaţional etc. Obligaţiunile pot fi de două feluri: (1) legate de particularităţile pieţei sociale, caracteristice întregului sistem – reguli şi structuri referitoare la elementele pieţei, alocaţiile financiare din sursele bugetului public, organizarea controlului calităţii, structuri pentru raportare, formare şi certificare a profesorilor etc. Aceste obligaţiuni pot fi stabilite prin legislaţie, prin instituirea unor standarde profesionale sau de promovare a unor anumite puncte de vedere; (2) legate de activitate, în special privind relaţiile reciproce între producător şi consumator, reacţia instituţiilor şi a familiilor la elementele pieţei într-o sferă concretă de concurenţă.

Valorile şi convingerile se formează într-un anumit context. De exemplu, personalul didactic. Vom constata că acesta îşi formează valorile într-un mediu concret, creat de instituţia în care activează, eventual de asociaţiile profesionale sau sub influenţa unor tendinţe sociale şi politice mai largi.

Orientarea şi controlul asupra elementelor pieţei în nici un caz nu trebuie să se reducă la reglementarea de stat, ci se pot extinde asupra problemelor fundamentale, legate de valori, motivaţie şi scop, cuprinzînd toate sferele.

În conformitate cu Declaraţia Universală a Drepturilor Omului (art.26, alin.(3)), părinţii au dreptul prioritar la alegerea tipului de educaţie pentru copiilor lor. Cercetătorii liberali interpretează acest postulat ca modalitate de influenţă asupra politicilor educaţionale ale guvernelor, argumentînd că piaţa este cea mai echitabilă formă care asigură tuturor solicitanţilor posibilitatea de a alege. Piaţa se propune în calitate de alternativă pentru monopolul statului în domeniul educaţiei, în care organele statale decid, în majoritatea cazurilor, instituţia potrivită pentru fiecare copil, de obicei în apropierea locului de trai.

Crearea pieţei serviciilor educaţionale sau „marketizarea" învăţămîntului se profilează ca proces la sfîrşitul anilor 70 ai secolului trecut în multe ţări anglofone, cum

ar fi: Marea Britanie, Noua Zelandă, SUA, Canada, şi este parte a politicilor de reformă în statele respective. Strategiile învăţământului din ţările menţionate au demonstrat că piaţa educaţională nu este una autentică, fiind foarte mult reglementată de stat.

Astfel, potrivit cercetătorului englez J. Tooley [5], instituţiile de stat niciodată nu vor putea, de exemplu, să decidă propria lichidare, aceasta fiind prerogativa organului de stat corespunzător. În cazul unei pieţe autentice, o instituţie neperformantă este, pur şi simplu, lăsată să moară.

Dilema autentic/neautentic i-a făcut pe mulţi cercetători să se întrebe: *Ce fel de piaţă este aceasta dacă nu are nimic autentic?* Răspunsul îl putem găsi la P. Woods şi C. Bagley [6], care susţin că este o piaţă, deoarece conţine elementele proprii pieţei clasice: diversitate, alegere, competiţie, autodeterminare. Dar, în acelaşi timp, este un domeniu public, deoarece statul acţionează în acest domeniu în numele societăţii şi pentru societate. Termenul *cvasipiaţă* ne sugerează că piaţa serviciilor educaţionale, deşi este un domeniu în care se manifestă elementele proprii pieţelor clasice, nu e o piaţă în adevăratul sens al cuvîntului, ci una care conţine cîte puţin din ambele.

Adepţii conceptului afirmă că pentru ca cvasipieţele să fie performante, trebuie să existe elemente de competiţie în sistem, cu posibilitatea de alegere a ceea ce se consideră adecvat. Costul „tranzacţiei" trebuie să fie minimal, dar să nu lipsească motivaţia furnizată de aspectul financiar. În sfîrşit, trebuie să fie evitată elitarizarea (cream-skimming), în sensul siguranţei că piaţa continuă să funcţioneze echitabil şi cu succes (Woods & Bagley, 1996).

Noţiunea de *echitate* a făcut obiectul mai multor studii şi analize în detalii ale filozofilor, teoreticienilor şi economiştilor din domeniul educaţiei, pînă la propunerile de marketizare apărute în anii 70 ai secolului trecut. În esenţă, aceste argumente se reduc la doi factori: rolul statului şi semnificaţia *bunului publi*c. Ultimul a fost tratat în literatură, conturînd diferite concepte şi definiţii, detalizînd părerile pro şi contra marketizării.

Educaţia, fapt cunoscut şi recunoscut, în calitatea sa de bun public, este una din atribuţiile deja clasice ale statului şi este furnizată de stat. Chiar şi cei mai aprigi liberali cu orientări pro-piaţă consideră educaţia o îndatorire a statului şi, în mare măsură, numai a lui, întrucît în prezent, în majoritatea ţărilor din Europa de Est, dar şi din alte zone, sectorul public ocupă, practic, întreaga piaţă a educaţiei. Această realitate induce concluzia existenţei *monopolului public în educaţie* [3, pag.129], fapt ce distorsionează piaţa educaţională, în sensul excluderii concurenţei libere, care, implicit, contribuie la creşterea calităţii produsului educaţional.

Specialiştii (A.J. Coulson, C. Marinescu, I. Kitaev ş.a.) apreciază că în economia secolului al XXI-lea (şi, probabil, a celor ce vor urma) sistemul de învăţămînt va deveni una dintre ramurile prioritare ale activităţii economice. Dar, pentru ca acesta să fie funcţional, în opinia lui C. Marinescu [3], trebuie să existe cineva care urmează a fi educat şi cineva capabil să-l educe. Aceasta presupune existenţa studentului şi a profesorului, dar şi a formei duble de comunicare între ei sau, în limbaj economic, cerere din partea unora şi ofertă din partea altora, comunicarea sau raporturile între ei fiind realizate pe piaţa educaţională.

Iată de ce, în domeniul educaţiei sînt prezente elementele esenţiale care definesc şi caracterizează o piaţă: oferta, cererea, condiţiile şi regulile în care interacţionează cererea şi oferta, preţul, concurenţa.

Realizarea unei analize pertinente a pieţei educaţionale presupune elucidarea a două aspecte: (1) *Care este produsul ce se tranzacţionează pe aceasta piaţă?* şi (2) *Cine sînt potenţialii clienţi ai produsului respectiv?* Analiza se va efectua fără a neglija numeroasele categorii de constituenţi ai pieţei educaţionale, complexitatea, dinamismul şi particularităţile acestui domeniu.

În ceea ce priveşte problema „produsului universitar", specialiştii o apreciază drept "extrem de complexă, în condiţiile unui sistem educaţional formal, în primul rînd, datorită faptului că există mai mulţi candidaţi pentru acelaşi produs, diferenţiaţi în funcţie de treapta educaţiei formale pe care o analizăm şi, de asemenea, datorită faptului că aceşti candidaţi au, în general, raţiuni diverse" [3, p.111]. Ei consideră, de asemenea, că produsul educaţional principal este reprezentat de anumite cunoştinţe, dar şi de transmiterea acestor cunoştinţe într-o formă specială.

Cosmin Marinescu afirmă, în lucrarea sa *Educaţia: perspectiva economică* că "atunci cînd ne referim la piaţa educaţiei universitare, cum greşit se consideră deseori, studentul este considerat a îndeplini rolul de produs educaţional. În această accepţiune, utilizarea unor termeni precum *furnizarea de absolvenţi* fac ca educaţia să pară o linie de fabricaţie ale cărei produse sînt studenţii, iar universitatea o simplă fabrică de producţie de masă" [idem]. Abordînd studentul ca produs, subliniază autorul, se neglijează complexitatea procesului de învăţămînt, dar şi trăsăturile distincte ale fiecărui participant la procesul educaţional, în calitate de client şi, în acelaşi timp, de purtător al capitalului uman educaţional.

Toate aceste elemente ne conduc la concluzia că procesul de învăţămînt trebuie încadrat în sfera serviciilor şi nu în cea a producţiei propriu-zise. Drept urmare, serviciile educaţionale achiziţionează caracteristicile proprii serviciilor în general: intangibilitate, inseparabilitate, variabilitate, perisabilitate şi lipsa proprietăţii.

Pentru a desemna rezultatul sistemului educaţional formal poate fi utilizat un termen generic – *produs*

educațional, care, în viziunea aceluiaşi autor, are următoarele componente:

1. *serviciile educaționale propriu-zise*: activitatea de predare a cadrelor didactice şi cea de examinare/evaluare a performanțelor dobîndite de cei instruiți;
2. *serviciile educaționale auxiliare*: totalitatea activităților de administrare generală a procesului educațional şi de gestionare a bunurilor materiale utilizate în activitatea didactică propriu-zisă;
3. *capitalul uman* educațional: ansamblul cunoştințelor, aptitudinilor şi deprinderilor dobîndite de consumatorul direct al serviciilor educaționale.

Abordarea pieței educaționale presupune, de asemenea, luarea în considerare a actorilor care participă pe această piață, unii dintre aceştia fiind clienții sau consumatorii produsului educațional.

Putem considera termenul *client* mult prea comercial şi impropriu domeniului educației. Cu toată reticența față de acest termen, în general, clienții sînt „purtătorii cererii de educație", uşor de identificat, dar formînd un grup foarte eterogen. Pornind de la ideile expuse de C. Marinescu [3, p.113], am putea distinge cîteva grupuri de beneficiari sau clienți:

– *clienții primari*: cei care învață, beneficiarii principali şi direcți ai produsului educațional;
– *clienții secundari:* părinții, firmele sau alți sponsori care au implicare directă în finanțarea produsului educațional;
– *clienții terțiari:* viitorii utilizatori, beneficiarii forței de muncă reprezentate de absolvenți, neimplicați direct în desfăşurarea procesului de învățămînt (societatea ca întreg); ei dobîndesc această calitate prin raportarea la proprietarii capitalului uman educațional (absolvenți) cu care intră în contact prin intermediul pieței muncii.

Pentru a realiza o analiză complexă a pieței educaționale din Republica Moldova, analiză care să ofere o imagine reală şi de actualitate, se impune abordarea *particularităților* pieței educaționale, în general, şi a factorilor care o situează în categoria piețelor:

- *caracter derivat față de piața muncii şi piața bunurilor şi serviciilor* – piața educațională formează cadre pentru piața muncii care, la rîndul său, este dependentă de cererea pe piața bunurilor şi serviciilor;
- *flexibilitate* – evoluțiile pe piața educațională sînt determinate de transformările rapide din celelalte domenii de activitate. Consumatorii de servicii educaționale se orientează foarte repede în ierarhia profesiilor mai avantajoase, atît din perspectiva cîştigurilor, cît şi din cea a oportunităților de angajare şi, respectiv, a statutului socio-profesional pe care acestea îl conferă;
- *relativă desincronizare a pieței educaționale cu piața muncii* – scăderea cererii pentru o anumită categorie socio-profesionala are ca efect, pe termen scurt, reducerea, în primul rînd, a numărului celor care s-au înscris la aceste facultăți (fapt mai mult decît evident, în cazul universităților cu profil pedagogic. Aceasta va avea însă ca efect, pe termen mediu, un număr mic de absolvenți în următorii ani, ceea ce va duce la aprofundarea deficitului, şi aşa destul de pronunțat, de cadre didactice la nivelul preuniversitar);
- *nivel înalt de reglementare din partea statului* – statul continuă să fie principalul actor pe piața educațională, intervenind atît prin metode directe (legi, standarde educaționale, acreditări, certificări, autentificări), cît şi prin metode indirecte (facilități la impozitare, proiecte de cercetare, asigurarea accesului la rețele informaționale). Intervențiile statului influențează evoluția pieței educaționale;
- *internaționalizarea studiilor* – crearea Spațiului European al Învățămîntului Superior a determinat alinierea la standardele educaționale comunitare. Creşterea mobilității studenților şi profesorilor constituie atît o oportunitate, cît şi o constrîngere pentru piața educațională.

O altă caracteristică a pieței educaționale, poate cea mai importantă, care necesită o abordare separată, este *concurența*. Specialiştii apreciază că încurajarea competiției, a concurenței pe segmentul învățămîntului superior elimină, în mare parte, probabilitatea de subinvestire sau suprainvestire în învățămîntul superior, caracteristică în absența pieței. Practica ultimilor ani a demonstrat că orice bun subvenționat este produs într-o cantitate mai mare decît cea în care ar fi produs într-un sistem fără subvenții şi, de foarte multe ori, subvenționarea puternică a învățămîntului superior a generat situații în care, pe piața muncii, exista o ofertă excedentară de capital uman cu studii universitare.

Realitatea dovedeşte fără echivoc că, în general, competiția furnizează disciplina în deciziile universității privind prețurile, costurile şi calitatea serviciilor îi oferă posibilitatea să concureze de pe aceleaşi poziții cu celelalte sectoare în ceea ce priveşte resursele umane şi materiale de care dispune societatea. Numai astfel dimensiunea şi structura produsului universitar – numărul şi proporția studenților pe diferite specialități – vor fi determinate de alegerile raționale efectuate exclusiv în condiții de piață.

Recunoscînd avantajele structurii concurențiale de piață în ceea ce priveşte eficiența alocării resurselor în învățămîntul superior, problema principală rămîne însă determinarea modalităților adecvate pentru formarea, afirmarea şi menținerea comportamentelor concurențiale pe piața educațională.

Este o certitudine că, acordînd o putere mai mare consumatorului pe piaţa educaţiei publice, universităţile vor fi determinate să furnizeze un produs universitar de o calitate superioară, în condiţiile în care creşterea presiunii concurenţiale le va determina să furnizeze un produs universitar de calitate ridicată şi la costuri reduse.

Studiile efectuate la nivel internaţional, în special în SUA, Anglia, Franţa şi în alte ţări în care piaţa educaţională este foarte dezvoltată şi competitivă, arată că, odată cu amplificarea concurenţei pe piaţa de instruire, a crescut şi interesul pentru marketingul educaţional. Unele practici aplicate de către instituţiile de învăţămînt în scopul sporirii performanţei instituţionale pot fi atribuite metodelor şi instrumentelor specifice acestuia. Marketingul educaţional susţine instituţiile în orientarea către nevoile speciale ale beneficiarilor şi în identificarea cerinţelor nesatisfăcute, dar şi în crearea de nevoi noi.

Desfăşurarea în bune condiţii a procesului managerial al instituţiei impune identificarea şi buna cunoaştere a mediului de marketing al acesteia. Piaţa serviciilor educaţionale reprezintă o componentă fundamentală a mediului de marketing al instituţiei. Relaţiile de piaţă sînt cele care se desfăşoară între instituţie şi agenţi ai mediului său extern. În primul rînd, acestea sînt relaţii de concurenţă cu unităţi de profil similar, cu care îşi poate disputa aceleaşi categorii de beneficiari ai serviciilor.

La fel de importantă este, în contextul abordării pieţei serviciilor educaţionale drept o subdiviziune a pieţei globale, elucidarea *segmentelor de piaţă* – grupări omogene de beneficiari, delimitate după anumite criterii: vîrstă, sex, nivelul studiilor, nivelul veniturilor etc. Oricît de complexă ar fi structura sa, piaţa trebuie văzută ca un tot unitar, în cadrul căruia segmentele de piaţă nu sînt decît nişte elemente interdependente.

În context, este important a fi menţionate, alături de segmentele de piaţă, care constituie grupuri distincte de consumatori, identificabile în cadrul pieţei, şi *nişele de piaţă* – grupuri mai restrînse de beneficiari, aflate în căutarea unor servicii educaţionale specifice, cum ar fi programele de formare continuă, studiile la distanţă etc. De aceea, în scopul atingerii obiectivelor sale, se impune ca instituţia să identifice segmentele/nişele pieţei pe care poate presta cel mai bine.

În măsura în care instituţia se poate poziţiona pe piaţa serviciilor educaţionale oferind o valoare superioară consumatorilor, fie prin promovarea unor programe educaţionale specifice, fie prin practicarea unor preţuri mai mici, fie prin servicii adiţionale pentru a justifica preţul ridicat, ea obţine un avantaj concurenţial.

În virtutea unor circumstanţe obiectiv constituite, dar şi a subiectivismului politicilor educaţionale promovate la diferite etape de devenire a sistemului de învăţămînt naţional, piaţa educaţiei se află, astăzi, într-un amplu proces de transformare, contextul social-economic situînd instituţiile de învăţămînt, în special universităţile, într-un mediu concurenţial liber, fapt care, în mod inevitabil, conduce spre modelul de universitate antreprenorială. În aceste condiţii, este cert că se vor dezvolta şi vor rezista numai instituţiile performante, care sînt în pas cu direcţia de evoluţie a societăţii şi cu cerinţele acesteia.

Instituţiile de învăţămînt îşi vor găsi locul pe piaţa educaţională şi vor face faţă concurenţei dacă vor avea capacitatea să cunoască situaţia reală existentă pe această piaţă, la un anumit moment. În cazul învăţămîntului superior, ca nivel cu o prezenţă pregnantă pe piaţa educaţională, se manifestă o serie de tendinţe proprii, de altfel, sistemelor din majoritatea ţărilor Europei Centrale şi de Sud-Est: masificarea învăţămîntului, finanţarea publică insuficientă, creşterea diversităţii demografice şi socio-economice, creşterea cererii pentru educaţia permanentă a adulţilor, globalizarea pieţei învăţămîntului superior, dezvoltarea tehnologiilor informaţionale.

În ultimii ani, piaţa educaţională universitară a fost afectată de mari dezechilibre determinate, înainte de toate, de orientarea tinerilor către anumite domenii considerate net prestigioase comparativ cu altele: drept, economie, limbi străine, relaţii internaţionale, politologie. Ca atare, a avut loc alternanţa unor perioade de excedent cu unele de deficit, fenomen evidenţiat şi în literatura de specialitate ca reprezentînd o caracteristică a complexităţii pieţei educaţiei şi nu doar rodul unor situaţii conjuncturale, de tipul celor specifice tranziţiei pe care o traversează Republica Moldova.

Aceste şi alte tendinţe, alături de consideraţiile conceptuale şi particularităţile expuse, determină, la etapa actuală, specificul pieţei educaţionale în calitate de domeniu de acţiune a subiecţilor educaţionali şi de desfăşurare a procesului de învăţămînt în toată complexitatea sa.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bagley, C.; Woods, P. A.; Glater, R., *Barriers to school responsiveness in the education quasi-market,* în *School organisation*, nr.16, 1996.
2. Le Grand, J.; Bartlett, W., *Quasi-markets and social policy*. MacMillan Press, UK, 1993.
3. Marinescu, C., *Educaţia – perspectiva economică,* Ed. Economică, Buc., 2001.
4. Glennerster, H., *Quasi markets for education,* în *The economic journal*, nr.101 (408), 2002.
5. Tooley, J., *Education Withouat the State. London Institute of Economic Affairs*, 1996**.**
6. Woods, P. & Bagley, C., *Market elements in a public service,* în *Journal of Educational Policy,* nr. 6, 11, 1996.
7. http://www.capital.ro/dictionar/Piata_319.html
8. http://www.contabilizat.ro/dictionar_economic_si_financiar~termen_piata_a_patra.html

Formare de competențe: de la concepție la tehnologii



Svetlana **BELEAEVA**
ex-director, Liceul Teoretic *Gaudeamus*, mun. Chișinău

„Educația este un mare beneficiu pentru om, dacă e de o bună calitate. În caz contrar, ea este inutilă.”
(Rudyard Kipling)

În ultimul timp, în mediul academic, dar şi pe paginile publicațiilor pedagogice, una dintre temele cele mai discutate este *calitatea educației*, un subiect mereu actual, dat fiind faptul că este vorba despre copiii noştri şi, prin ei, de viitorul societății.

Ce înseamnă un om bine instruit şi educat? Multă vreme s-a considerat că un om bine instruit şi educat este cel care are un bagaj de cunoştințe enciclopedice. Dar cerințele tot mai crescînde ale societății au demonstrat că acest lucru nu este suficient. Un tînăr contemporan trebuie să fie tolerant, independent în gîndire, deschis în comunicare. El trebuie să fie capabil să rezolve probleme profesionale şi sociale, să aplice cunoştințele căpătate, să planifice şi să organizeze activități utile sieşi şi societății, să poarte responsabilitate pentru deciziile luate, să lucreze în echipă, să manifeste spirit de cooperare, precum şi să fie posesorul unor cunoştințe vaste, pe care să le completeze continuu, dar şi să ştie cum să le utilizeze. Adică, *un om bine instruit şi educat* este cel ce deține *multiple competențe*.

La finele treptei liceal, am dori să ne bucurăm de tineri moral şi fizic sănătoşi, care îşi apreciază adecvat capacitățile, avînd formate competențele de bază şi acumulată o suficientă experiență de viață pentru a se integra cu succes în societate.

Performanțele ce trebuie să le obțină un absolvent al instituției preuniversitare sînt stipulate în standardele educaționale aprobate de stat. În practica mondială, standardele educaționale se consideră reuşite dacă în țară se atestă următoarele tendințe pozitive: sporirea longevității şi a natalității, scăderea mortalității; reducerea infracționalității, a numărului de persoane dependente de tutun, de droguri, de alcool şi de alte substanțe nocive organismului; creşterea nivelului de utilizare a bunurilor şi a serviciilor; sporirea interesului pentru valorile morale, pentru familie şi cultura neamului; consolidarea sănătății mentale, emoționale şi fizice a populației etc. Criteriile de apreciere a acestor tendințe sînt: utilizarea bunurilor şi a serviciilor bazate pe noile tehnologii informaționale; nivelul de dezvoltare intelectuală; participarea tinerilor în activități sportive, competiții, marşuri turistice sau manifestări culturale; folosirea pe scară largă a Internetului, a tehnologiilor de ultimă generație, a mass-media, a literaturii ştiințifice şi artistice etc.

În acest context, apare o întrebare firească: *Cum*



Tatiana **PONOMARI**
Liceul Teoretic *Gaudeamus*, mun. Chișinău

trebuie organizat procesul educațional pentru a avea asemenea rezultate? Esența procesului educațional orientat spre formare de competențe și spre dezvoltarea personalității constă în a transforma treptat experiența colectivă, socială în *experiență proprie*, ce ar conduce la realizarea pe deplin a fiecărui elev.

Elevul învață mai bine făcînd, acționînd:

- ✓ lucrînd cu cartea, învață să lucreze cu informația;
- ✓ elaborînd un referat, învață să prezinte informația;
- ✓ prezentînd referatul colegilor la ore, la o conferință, învață să își susțină public punctul de vedere sau să își exprime opinia la o anumită temă;
- ✓ efectuînd o lucrare practică, obține experiență în organizarea locului de lucru, în planificarea etapelor de lucru, în prezentarea rezultatelor activității sale, în analiza și sinteza datelor colectate, în formularea concluziilor;
- ✓ participînd la activități școlare, învață să fie tolerant, să comunice, să conlucreze în echipă;
- ✓ participînd la discutarea problemelor instituției de învățămînt, a planului de activitate, a procesului de luare a deciziilor, își dezvoltă competențe civice;
- ✓ participînd la acțiuni de binefacere sau ecologice, apreciază valorile morale, învață să își iubească aproapele, școala, patria...

Lista poate fi continuată la nesfîrșit. Fiecare înțelege în felul său cum trebuie format cetățeanul contemporan. De fapt, pedagogia este o sferă de activitate unde fiecare se consideră specialist. Însă nu fiecare vrea să se ocupe cu copiii, chiar cu ai săi, dar mite să fie capabil să o facă în așa fel încît aceștia să îl înțeleagă, să îi acorde încredere deplină, să îi urmeze sfaturile.

Îl vom ajuta pe elev să atingă rezultate înalte practicînd o instruire orientată spre dezvoltarea personalității, o instruire individualizată, fundamentată pe cunoașterea aprofundată a particularităților fiecărui educat. Important este să se conștientizeze faptul că elevul și pedagogul trebuie să „meargă" în aceeași direcție, să își armonizeze demersurile, să își aducă la unison scopurile – garant al instruirii eficiente. Aceasta este una dintre căile importante de sporire a nivelului calității educației. Cum obținem acest lucru? De exemplu, putem invoca faptul că elevii contemporani au o motivație scăzută sau nu sînt dornici de a-și spori nivelul de pregătire. Chiar dacă sîntem de acord cu această situație, ne întrebăm: *Oare nu pedagogul este cel care trebuie să creeze acest cîmp motivațional?* Orice profesor poate enumera cu ușurință acțiunile de întreprins în vederea sporirii motivației, dar foarte puțini profesori pot transpune în viață cu aceeași ușurință și hotărîre cele afirmate. De ce? Din experiența noastră de manager ne-am convins că:

- ✓ nu este greu să constați absența motivației pentru studiu, mai greu este să-l faci pe elev promotor al propriului progres, deoarece conștientizarea acestei necesități vine mai tîrziu;
- ✓ nu fiecare profesor este în stare să se dezică de stilul său autoritar și să creeze la ore o atmosferă ce ar ridica motivația, ar impulsiona interesul pentru disciplina studiată.

Motivația, interesul apar însă doar atunci cînd elevul se pătrunde de necesitatea unor cunoștințe nu numai pentru a obține o notă bună la școală, ci și pentru viața de zi cu zi.

CALITATEA REZULTATULUI – PRIMA COMPONENTĂ A CALITĂȚII EDUCAȚIEI

Rezultatele procesului educațional se consideră calitative dacă ele corespund cerințelor solicitanților. E bine știut faptul că ***beneficiarii direcți*** sînt, în primul rînd, elevii, dar și părinții, statul, societatea, sfera business-ului și de deservire, cultura, armata etc. Ceea la ce aspiră **părinții** este clar pentru toată lumea – un copil sănătos și cu un nivel înalt de educație! Anume aici încep divergențele, deoarece părinții au cerințe diferite față de școală.

- *Unii într-adevăr își doresc un copil educat și instruit,* care să știe multe, să poată realiza multe, să fie pus pe carte, adică să aibă motivația de a învăța. Ei se implică în educarea copilului, discută cu el problemele ce apar la școală sau în afara ei, îi apreciază obiectiv rezultatele, nu fac caz dintr-un insucces.
- *Alții își doresc un copil dezvoltat și cu agenda plină numai de note excelente...* Și dacă situația nu este tocmai cea închipuită, încep conflictele de diferit gen.
- *Cea de-a treia categorie este alcătuită din părinți nepăsători, care nu manifestă interes față de copil.* Ei pun întreg parcursul educațional al copilului pe umerii instituției de învățămînt, cu toate consecințele ce urmează.

Exemplele la care am facut referire vizează doar trei categorii de părinți, dar și acestea sînt suficiente pentru a ne da seama cît de dificil îi este școlii să satisfacă, să corespundă cerințelor destinatarului.

Este pe lumea asta cineva care să nu vrea note mari în diplomă? Bineînțeles că nu. De aceea, cei 3 ani de studii în liceu se transformă pentru unii elevi într-o adevărată corvoadă: muncă din greu, timp cheltuit cu meditații suplimentare la matematică, chimie, fizică etc. Sau... să amintim aici de situații în care notele rîvnite sînt obținute pe bani. Și aceasta este o problemă gravă a învățămîntului din republică, deoarece, nu arareori, copii instruiți și educați, cărora li s-au dat note pe potriva prestației lor, nu își pot continua studiile, iar cei care au "o medie mare în acte" continuă „să depună efort" în aceeași manieră la universități. Este regretabil faptul că nimeni nu a efectuat un studiu serios și documentat

care ar arăta ce se întîmplă în continuare cu astfel de „specialişti”!

Principalii beneficiari deci sînt copiii. Cerinţele acestora sînt amprentate de vîrsta pe care o au.

- ✓ *Toţi picii visează la ziua în care vor merge la şcoală.* Şi iată că aceasta soseşte. Pentru mulţi, cuvintele învăţătoarei devin un adevăr în ultimă instanţă. Dar... cîţi dintre ei au norocul de a veni dimineaţa la şcoală şi a fi întîmpinaţi de un profesionist bun, înţelegător, iubitor, vesel, care ştie ce vrea el şi discipolii lui şi cum poate obţine rezultatul scontat, îmbinînd interactivul cu seriozitatea şi responsabilitatea?
- ✓ *Nu e o taină pentru nimeni, ci, mai curînd, un adevăr amar, că interesul pentru învăţare scade simţitor la nivelul gimnaziului.* Care sînt cauzele? Probleme de familie, neobservate de profesori sau de diriginte; probleme cu colegii de clasă, cu semenii, cu cei din stradă, deoarece copilul nu mai este “ţinut din scurt” ca în clasele primare; lipsa de profesionalism a unor dascăli; atmosferă tensionată în clasă, în instituţia de învăţămînt, la orele unui profesor concret...

Acolo unde elevul beneficiază de susţinerea, de înţelegerea unui profesor în adevăratul sens al acestui cuvînt, el reuşeşte să depăşească problemele cu care se confruntă şi să facă faţă dificultăţilor ulterioare.

Liceul *Gaudeamus* din mun. Chişinău “găzduieşte” diferite categorii de elevi: unii au venit aici să-şi ridice nivelul de cunoştinţe, să se debaraseze de problemele la învăţătură avute în alte instituţii; o parte – pentru a-şi crea o imagine de sine mai bună; alţii – pentru că nu au fost “acceptaţi” în fosta instituţie de învăţămînt; marea majoritate au noroc de profesori buni, ceea ce le alimentează speranţa că vor fi ajutaţi să treacă de obstacolele acumulate pe parcursul studiilor şi să dobîndească cunoştinţe trainice.

Un alt beneficiar al procesului educaţional este statul, care trasează obiective foarte concrete: un tînăr bine format şi educat. Statul, societatea au nevoie de indivizi bine pregătiţi, cu o cultură socială înaltă şi cu toate competenţele-cheie formate. Cerinţele statului deci sînt înalte! În realitate însă, oricît de dureros ne este să o recunoaştem, sînt doar nişte cerinţe declarate, deoarece, din experienţa proprie, ştim că cei mai talentaţi absolvenţi ai liceului pleacă din ţară, arealul geografic pe care îl “cuceresc” fiind unul destul de vast: Franţa, România, Rusia, Ucraina, Canada, Bulgaria, SUA etc. Părăsirea meleagurilor natale nu este în detrimentul tinerilor! Chiar deloc! Ei îşi apreciază corect calităţile şi se lansează în căutarea acelui loc unde ar putea să se realizeze. Dar ţara? Pentru ea e bine? Nu afirmăm că în ţară nu rămîn specialişti talentaţi, dar, cu siguranţă, ar putea fi mai mulţi!

Credem că fiecare dintre noi se întreabă: *Ce putem face ca nivelul absolventului de liceu să corespundă tuturor cerinţelor?* Răspunsul ar fi următorul: *Să îmbunătăţim condiţiile de organizare a procesului instructiv-educativ, să avem un suport ştiinţifico-metodic şi suficiente resurse umane, materiale, financiare.*

Faptul că accentul se pune pe profesori nu este deloc întîmplător! Ei sînt dispuşi să lucreze cu entuziasm dacă au speranţa că situaţia se va redresa. Exemple de acest fel sînt foarte multe: profesorii de la Liceul *Gaudeamus,* bunăoară, muncesc de 15-20 de ani şi nu pleacă peste hotare.

Procesele de democratizare din ţară, în general, şi din învăţămînt, în special, au permis schimbarea unor paradigme educaţionale. Implementarea curricula i-a provocat pe mulţi profesori să îşi revizuiască misiunea: să devină formator, ajutor în procesul de modelare a elevului; îndrumător, manager al procesului de autoformare. S-au îmbunătăţit şi resursele tehnice de susţinere a procesului educaţional. Tehnologiile informaţionale devin parte componentă a acestuia, parte importantă şi indispensabilă, desfăşurarea lecţiilor asistate de calculator devenind un lucru obişnuit. Nu putem trece cu vederea nici demersurile de autoperfecţionare. Profesorii trebuie să aibă la îndemînă noile informaţii din domeniu, să ia cunoştinţă de ele la timp, să beneficieze de cursuri de formare continuă (avînd dreptul de a alege locul desfăşurării acestora şi formatorii; numai alternativa şi concurenţa sănătoasă poate spori calitatea respectivelor cursuri). Desigur, şi condiţiile de muncă trebuie să fie adecvate: să se evite supraîncărcarea psihologică şi fizică, să se menţină o atmosferă de colegialitate şi de ajutor reciproc.

CALITATEA PROCESULUI – O ALTĂ COMPONENTĂ A CALITĂŢII EDUCAŢIEI

Conform datelor UNESCO, într-o societate dezvoltată, activitatea membrilor ei poate fi împărţită convenţional în 19 subdiviziuni, iar pentru cei din învăţămîntul preuniversitar – în 17:

- procesul instructiv-educativ conform Curriculumului Naţional;
- activităţi extracurriculare: instruire suplimentară; cercetare în diferite domenii; iluminare culturală; educaţie economică şi ecologică; activităţi de binefacere, de sport şi de sănătate, de securitate, de muncă social-utilă (păstrarea în ordine a sălilor de clasă, a teritoriilor adiacente, autodeservirea), informaţională (mass-media, Internet şi Intranet), social-psihologică, de menţinere a ordinei interne şi a disciplinei, de colaborare cu instituţii de învăţămînt şi subiecţi ai educaţiei, cu societatea;
- activităţi manageriale: autoconducerea, parteneriatul în management;
- activităţi de gospodărire.

De facto, tot ce îi va fi necesar în viață, copilul poate învăța să facă în liceu, desigur ținîndu-se cont de particularitățile de vîrstă, aptitudini, interese (ale lui şi ale părinților). În cartea sa *Calitatea educației: probleme şi tehnologii de management*, M. Potaşnik susține că unul dintre indicatorii calității procesului instructiv-educativ este numărul de activități la care participă elevul în şcoală.

Calitatea educației include deci procesul, condițiile şi rezultatele. Condițiile în care decurge o bună parte din viața individului – 12 ani! – sînt la fel de importante. Regimul de lucru al instituției, orarul lecțiilor, accesul la Internet, confortul psihologic şi fizic, respectarea normelor sanitaro-igienice, climatul psihologic al instituției, alimentarea corectă etc. – toate sînt esențiale pentru desfăşurarea reuşită a procesului, adică pentru sporirea eficienței şi a calității acestuia.

Inițiind rubrica *Formare de competențe,* îi invităm la colaborare pe cei interesați, pe cei care vor să împărtăşească din experiența acumulată. Vom fi recunoscători tuturor celor care vor răspunde acestui apel, întrucît doar împreună vom putea contribui la prosperarea procesului educațional din republică.

ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL

AICI ŞI ACUM!

Ofertă de formare 2011 pentru cadre didactice şi manageriale

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

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

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

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

Cultura socializării



Galina **PRECUP**

Centrul *Parteneriat pentru Dezvoltare*

Nu o dată ne-am pus întrebările: *De ce unii copii plîng şi se ascund cînd văd că o persoană străină le păşeşte pragul casei, în timp ce alții, cu zîmbetul pînă la urechi, întind mîinile ca să fie luați în brațe? De ce unii pici se salută cu fiecare persoană întîlnită în cale, iar alții te privesc cu mare teamă, chiar „ostilitate”?* În Suedia răspunsul ar fi simplu – primii sînt socializați. Dacă un deceniu în urmă termenul *socializare* era utilizat doar de specialişti de profil, în prezent este auzit tot mai frecvent în diverse medii. Care e rolul, în ce constă, la ce ne ajută? Pentru mulți, procesul reprezintă faptul de a interacționa cu un grup restrîns de prieteni. Şi acesta este un adevăr, dar numai o parte.

Analizat din perspectiva dezvoltării copilului, procesul de socializare constituie, de fapt, continua transformare a acestuia în subiectul culturii la care aparține, reprezentînd modificările prin care oamenii ajung la maturitate. Socializarea este un proces prin care copilul (după ce a venit pe lume slab şi dependent) parcurge transformări succesive, interacționînd continuu cu alte persoane. Şi această influență mutuală de intensitate diferită oferă ființei posibilitatea de a-şi dezvolta o identitate, un ansamblu de idei, o gamă de deprinderi, care o va ajuta mai tîrziu să participe activ la viața socială. Prin socializare copilul este condus spre dobîndirea regulilor vieții, a obişnuințelor, a modurilor de a gîndi, a credințelor şi a idealurilor conforme cu mediul social în care a crescut.

Or, pentru a creşte (a se dezvolta), este necesar de creat copilului un context social capabil să-i ofere situații multiple de comunicare socială şi afectivă. Întrucît prin socializare se transmit şi se structurează modalități de comunicare, tipare sociale de conduită pe baza unor norme funcționale, considerate valori într-o anumită cultură, posibilități de relaționare interpersonală ca forme de comportament caracteristice vieții de grup şi multe alte abilități, apare firească întrebare – la ce vîrstă este oportun de inițiat procesul de socializare a Omulețului recent apărut? Răspunsul ar fi: chiar din primele zile după naştere.

Intuiesc că unele persoane ar putea să-mi reproşeze – totul depinde de caracterul şi de felul de a fi al copilului. Puteam să accept o atare opinie mulți ani în urmă, cînd aveam şi eu copil mic, cînd eram marcată de stereotipuri şi de amprentele viziunii perimate care nu trata copilul ca pe o personalitate. Acum sînt sigură: în primii ani de viață, copilul se învață a comunica cu persoane din afara casei, astfel începînd procesul de pregătire pentru integrare în diverse colectivități.

Aproape 3 ani consecutiv am urmărit din interior procesele educative şi înalta cultură a socializării aplicată în Suedia. Aici există un ritual de integrare a copilului în viața socială, care are destinația să-l protejeze de stres, frustrare, teamă. Pentru mine, venită din altă lume, suna cam bizar – socializare la vîrsta de 4 luni. Dar tocmai la această vîrstă a bebeluşului părinții încep a frecventa grupele de socializare, unde copiii se învață a interacționa împreună, procesul fiind important şi pentru adulți, care se întrețin în discuții, fac schimb de experiență, cunosc şi pot urmări alți copii. Şedințele se organizează de două ori pe săptămînă şi durează o oră. Ce reprezintă aceste şedințe? Înainte de a mă referi la ele, voi spune care sînt concluziile pe care le-am tras.

1. Socializarea în public, în grupe de socializare, dar alături de membrii familiei, are avantaje duble. Ea se realizează într-un climat de maximă afectivitate,

căci procesul se desfăşoară în prezența altor părinți şi a pedagogilor. Iar etalarea afectivității este molipsitoare, la sigur!

2. Întrucît frecventarea acestor grupe durează pînă ce copilul merge la grădiniță, se poate afirma că, realizîndu-se în situații concrete, socializarea conduce la educație morală şi la învățare cognitivă.

3. În timpul copilăriei mele nu însoțeam părinții în vizite. Iar cînd le venea cineva în ospeție, după ce, urcată pe scaun, recitam cîteva poezii, trebuia să mă retrag din vizorul adulților. Nu contează cu ce mă ocupam, cum mă jucam, principalul era să nu fiu în preajma lor. Oare de ce? Să nu aud ce discută ei? Să nu-i deranjez? În rol de tînără mamă, am repetat exact acelaşi scenariu. Atunci nu ştiam de socializare. Una din lecțiile suedeze ar fi: maximum din timpul posibil e strict necesar să fim alături de copii. Suedezii tind să fie împreună cu propriii copii oricînd şi oriunde. E o normă să iasă cu sugarul în public, să plece cu el în vacanță, să fie reciproc în preajmă şi cînd lucrează, şi cînd se odihnesc, şi cînd se distrează.

4. În spațiul nostru, mai putem întîlni familii unde adulții sărbătoresc ziua de naştere a copilului, chefuind la masă fără "vinovatul" sărbătorii. De fapt, prezența acestuia la festivitate are mai multe plusuri. Copilul se simte important alături de părinți, îl cuprinde sentimentul de mîndrie pentru părinții săi, se simte egal, se simte parte din viața lor. Participarea lui impune responsabilitate din partea părinților – să fie afectuoşi, atenți la propriul comportament, să-şi dozeze expresiile şi să înțeleagă că nu este sărbătoarea lor, ci a rodului lor părintesc.

5. Atunci cînd copiii îşi asistă părinții, indiferent în ce condiții – serbare, plimbare, o activitate în casă sau în curte – relația între ei dă naştere la manifestări de tandrețe deosebite, formînd un climat special, propice creşterii şi dezvoltării personalității. Natura contactelor cu cei din jur, atmosfera socio-afectivă generează şi întreține trăiri emoționale de o calitate excepțională, care contribuie la edificarea şi consolidarea relației dintre cele două părți. Legăturile, fiind permanente, asigură securitatea necesară maturizării copilului.

6. Vă amintiți fraza „copilul să-l iubeşti, dar el să nu ştie"? Cît am suferit în copilărie, fiind sigură că mama nu mă iubeşte… Pedagogii suedezi afirmă că pentru a creşte, copilul are nevoie de un cadru familial caracterizat de dragoste, de relații destinse şi deschise, astfel încît să nu-i cultive "frica de a nu greşi", provocîndu-i temeri sau blocaje emotive, ci curajul de a încerca, siguranța că pînă la urmă va reuşi. Anume aceasta şi va fi vitamina emotivă necesară creşterii copilului.

7. În cadrul activităților de socializare puiului de om i se transmit primele lecții despre felul cum trebuie să se poarte cu părinții, cu tovarăşii de joacă, cu rudele, cu vecinii etc. Treptat, el ajunge să însuşească tot setul de valori caracteristice grupului din care face parte. Un loc important îl deține şi formarea deprinderilor privind muncile specifice. Toate acestea tind să-l pregătească pentru diferite roluri ce le va deține ulterior ca membru matur şi activ al sistemului social.

* * *

Ce reprezintă deci şedințele de socializare la care m-am referit anterior? Voi enunța doar cîteva momente curioase:

- Sugarii, deşi încă mici de tot (4-6 luni), se observă unii pe alții, îşi zîmbesc, încearcă să ofere sau să ia unul de la altul jucării.
- Părinții, aşezați la podele cu odraslele în brațe, cîntă, efectuînd diverse mişcări, antrenînd copiii în joc. De ce la podele? Pentru că e locul preferat (dar şi sigur) al bebeluşilor.
- Picii mai măricei (12-18 luni), aşezați în scăunele comode la o masă comună, iau "gustărica" împreună. Părintele încearcă să hrănească alt copil, ca ultimul să se obişnuiască cu persoane din exteriorul propriului anturaj.
- La şedințele de socializare, mama (sau tata!) este stimulată să se joace şi cu alți copii. Iarăşi se observă un avantaj dublu. Piciul depăşeşte frica față de persoane străine, îi apare siguranța că toți îl iubesc, că nimeni nu îi va face nici un rău. Adulții îşi dezvoltă afecțiunea pentru orice copil, sentimentul că şi un copil străin este al nostru. (apropo, suedezii pe stradă le zîmbesc copiilor, dacă observă ceva pozitiv, îi laudă, îi încurajează. Şoferii, de cele mai multe ori, le claxonează şi le flutură din mînă. O atare atmosferă prietenoasă creează un mediu deosebit pentru ca un copil să crească liniştit şi sigur pe sine.
- În orice împrejurare, cu copilul se vorbeşte de la egal la egal. Şi nu doar prin expresii şi ton. Un asemenea tablou poate fi urmărit foarte frecvent: adultul în pirostrii în fața copilului, privindu-l în ochi, în timp ce îi explică ceva. Ca să nu îl domine, ca să-i fie egal. Astfel se creează un climat afectiv echilibrat între parteneri (iar copilul ne este partener!), ce constituie o premisă importantă a maturizării intelectual-afective a copilului.
- Cunoaştem cu toții oroarea care îi cuprinde pe copiii noştri cînd aud de o vizită la medic. Micii suedezi mai rar sînt cuprinşi de panică. În primul rînd, la policlinici sînt camere de joacă, iar orice copil, cînd observă jucării noi, imediat se vede stăpînit de alte griji… În al doilea rînd, medicul îi întîmpină la uşă cu zîmbet pe buze, se salută prin strîngere de mînă nu doar cu adulții care însoțesc copilul, dar şi cu dînsul. Vă imaginați cît de important se simte?! Iar pentru că se dă

ascultat, că arată gîtul etc. i se oferă „medalie pentru curaj". Am văzut copii care au pe perete mai multe „medalii", povestind cu mîndrie „istoria" fiecărei.

Astfel, copilul, încet-încet, este pregătit pentru a se integra în societate, în colectivitățile de semeni. Se ştie că picii, veniți pentru prima dată la grădiniță (sau cînd schimbă colectivul de copii), au nevoie de ajutor pentru a căpăta încredere şi respect de sine în relațiile cu ceilalți. Noul mediu social le poate părea ostil, din simplul motiv că le este necunoscut. Micii suedezi întîmpină mai puține dificultăți în acest proces, deoarece au experiența frecventării grupelor de socializare, unde mereu cunosc persoane noi, situații noi. Iar integrarea în viața grădiniței este, la fel, precedată de diverse găselnițe, care să faciliteze acest proces, să îl facă mai puțin stresant pentru copil, dar şi pentru părinți. Aş vrea să mă refer la una simplă: expunerea pozei piciului în sala de grupă. Educatoarea le vorbeşte zilnic despre noul/noua prieten/prietenă care în curînd le va completa rîndurile. Părinții, la fel, sînt în posesia unei poze colective şi împreună cu odrasla lor încearcă să memorizeze chipurile colegilor. În acest mod se creează nişte legături virtuale ce facilitează integrarea copilului în colectivitatea inedită, diminuînd frica de necunoscut.

Un alt aspect interesant este formarea în instituțiile preşcolare a grupelor de copii de vîrste diferite, acestea constituind un mijloc excelent de învățare pentru toate categoriile. Copiii mici îi imită pe cei mai mari, deprind de la aceştia diverse abilități. Scenele pe care am avut posibilitatea să le urmăresc înduioşau pînă la lacrimi. Mai mult timp la rînd, un bobocel de fetiță de aproape 2 ani, întinsă pe burtă, îi oferea unui băiețel, trecut de 5 ani, piese pentru a construi ceva. Inițial, transmitea piesele arbitrar, apoi tot mai conştient, pînă ce, ajutată de cel mai mare, a făcut primele încercări singură. Nu în zadar se spune: al doilea copil creşte mai repede. Limitele timpului sînt aceleaşi, dar capacitățile, abilitățile se dezvoltă mai repede. Avînd în vedere că picii de vîrstă mică tind să se angajeze mai degrabă în activități solitare decît de grup, ajutorul din partea unui prichindel mai mare este benefic pentru ei. În asemenea condiții se formează o relație de mentorat între copiii cu vîrste diferite şi cu experiențe diferite. Cîştigurile unei atare abordări sînt la suprafață. Pe lîngă elementul învățării, putem vorbi şi de începutul unor relații de cooperare, ceea ce este cel mai valoros. Apropo, despre relațiile dintre copii. Noi cum procedăm atunci cînd un puradel de 2 ani vrea sa ia jucăria unuia ceva mai mare, iar dînsul, cu lacrimi în ochi, nu vrea să o dea? Imediat (în prezența celui mic!) începem "să-i explicăm" că "el este mai mare şi trebuie să cedeze", că "cel mic se va juca şi o va întoarce". Sic! Cel mic aude totul şi imediat aruncă prima jucărie, revendicîndu-şi dreptul asupra celeilalte, cu care încearcă "să se mîngîie" cel care este deja mare. Ştiți cum e o altă abordare? Dacă mingea e la mine, eu decid cînd mă satur de jucat, indiferent dacă cel care o solicită este mai mare sau mai mic. Intuiți cîte pietre subacvatice ascund tratarea în mod diferit a problemei?

În general, confortul psihologic al copilului este o preocupare permanentă a cadrelor didactice din țările europene. Recent, am primit un mesaj de la o fostă colegă, stabilită la Londra: „Azi, Ioana a fost prima zi la şcoala. M-a impresionat că pe uşa clasei era scris "Welcome, Ioana", ea fiind nespus de fericită să vadă această inscripție. Pînă la 4 octombrie se va afla la şcoală doar jumătate de zi, ca să fie introdusă treptat în viața şcolară şi să nu simtă acut despărțirea de mami". O asemenea abordare este în mod special semnificativă pentru a integra şi pentru a oferi copiilor un start bun pentru şcoală. Să ne amintim cum decurge acest proces în şcolile noastre…

Finalitatea procesului de socializare inițiat în copilărie, în viziunea mea, rezidă în formarea unor personalități angajate şi active. Unii educatori înțeleg greşit ținta acestuia, tratîndu-l ca pe un fel de „dresură socială" prin care sînt promovate conformismul, adaptarea la norme impuse de către adult, acceptarea unor comportamente standard, ceea ce conduce la formarea unor personalități pasive, indiferente. Oare nu din această cauză în majoritatea comunităților de la noi procesul participativ al membrilor săi este sub nivel, iar gradul de implicare în activitatea comunitară este redus? Sîntem cu toții martori cum spațiul public (în orice formă a sa – stradă, asociații diverse, televiziune, organizație, partid) este „confiscat" de o mînă de persoane sau chiar de una singură. Cine se opune (nu vorbesc de protest!)? În acest context, e oportun oare să vorbim de socializare fără un comportament responsabil, politicos şi civilizat în spațiul public?

Să nu uităm că prin procesul de socializare persoana învață ce ar trebui să facă şi ce nu ar trebui să facă, cum să se comporte şi cum nu e bine să se comporte. Mai învață că încălcarea unor anumite norme poate fi sancționată. Aceasta joacă un rol esențial în dezvoltarea copilului. Dialogul consistent dintre părinți şi copii, dintre profesori şi învățăceii lor ar putea depăşi rezistențele, prejudecățile, orgoliile, ar facilita comunicarea de grup, contribuind la educarea acelor persoane active de care atît de mult are nevoie societatea. Inițierea copilului în viață, învățarea limbii, însuşirea valorilor se realizează, în majoritatea culturilor, în relația cu mama. În Suedia, la şedințele de socializare sînt invitați să participe şi tații. Cîte lecții însuşite concomitent… Copilul se asigură o dată în plus că şi tata îl iubeşte, că şi tata îi este alături, că şi tata poate face ceea ce face mama. Oare nu de aici începe o viziune din perspectiva de gen a distribuirii rolurilor în familie? Iar tata… Tata îşi etalează abilitățile, demonstrînd tuturor, dar şi sie însuşi, că el poate fi pentru propriul copil şi tutore, şi prieten, şi mult mai

mult decît tată în viziune tradiţională. Copilului începe să-i fie indiferent cine pregăteşte prînzul, cine îl ajută să se îmbrace pentru a merge la grădiniţă, la plimbare, la serbare. Copiii noştri de mici cunosc rolurile asumate de mama şi de tata în familie. În Suedia şi tata, şi mama sînt egali în ochii copilului, care creşte însuşind un model de egalitate oferit de persoanele iubite. Crescînd, el nu va mai face diferenţă între activităţile mamei şi ale tatei, ale femeii şi bărbatului, deoarece disproporţiile şi imparităţile practic sînt şterse. Iar dacă se construieşte pe sine în conformitate cu modelul parental, prin raportare la ai casei, atît ca fiinţă unică, dar şi identică cu ceilalţi, efectul acestei situaţii nu este dificil de prevăzut. Indiscutabil, comportamentele sociale elementare sînt achiziţionate de către copil prin simpla observare şi imitare a modelelor parentale de conduită.

Individul uman nu se naşte "social", el devine astfel asimilînd normele, valorile, credinţele grupului din care provine şi dezvoltînd, la rîndul său, altele noi. Acţiunile întreprinse de părinţi şi de societate au o influenţă puternică şi de durată asupra copilului. Astfel, investiţia în copii la vîrste timpurii va conduce la dezvoltarea lor socială. Ceea ce învaţă ei în primii ani reprezintă mai mult de jumătate decît vor învăţa tot restul vieţii. Să nu uităm zicerea: „şapte ani de acasă" – apropo, specialiştii afirmă că acest termen s-a redus la 5 ani!



Tatiana **LUNGU**

Asociaţia *Prietenii Copiilor*

"*A ne întreba de ce se joacă copilul înseamnă a ne întreba de ce este copil. Jocul este singura atmosferă în care fiinţa sa psihologică poate să respire şi, în consecinţă, poate să acţioneze. Nu ne putem imagina copilărie fără rîsetele şi jocurile sale.*"

(Eduard Claparède)

Jocul este una dintre marile teme ale copilăriei şi educaţiei familiale în care tratăm felul nostru de a fi educatori şi părinţi. *Jocul* este o formă de manifestare întîlnită la toţi copiii, indiferent de rasă, apartenenţă etnică sau confesională, cultură etc., care le satisface în cel mai înalt grad nevoia de activitate, generată, la rîndul ei, de trebuinţele, dorinţele şi tendinţele specifice vîrstei. *Jocul* este cea mai importantă formă de activitate şi cea mai eficientă cale de învăţare şi disciplinare a copilului, de cunoaştere şi apropiere a acestuia, de educare în spiritul valorilor morale şi estetice. Din aceste motive şi graţie valenţelor pe care le are, *jocul* este însăşi esenţa copilăriei, acea dimensiune spontană şi liberă care are prea puţin de-a face cu ceea ce este regizat, condus şi impus de alţii.

În pofida acestor afirmaţii însă, constrînşi sau induşi de mediul şi tendinţele „moderne", ajungem să limităm din timpul, spaţiul, libertatea jocului copiilor noştri.

Cultura jocului

Există o serie de factori care influenţează dezvoltarea *culturii jocului*. Ne vom referit în continuare la cîţiva dintre aceştia.

LIPSA/ INSUFICIENŢA SPAŢIILOR DESTINATE PENTRU JOC

Copilul are nevoie de spaţiu pentru joc, alergare, rostogolire, mişcare. Urbanizarea în creştere, în mai multe contexte, a limitat "teritoriul" disponibil fiinţei copilului şi, în rezultat, avem prea puţine spaţii în aer liber, astfel ajungînd să îi reducem contactul cu natura. Un copil care nu se joacă este plictisit de moarte. Dacă nu este scos afară, e ca o bombă cu ceas! Jocul, mai ales în aer liber, îi dă şansa să îşi consume enormele rezerve de energie de care dispune.

În prezent, pare să asistăm la o adevărată conspiraţie împotriva jocului şi a mişcării în aer liber. Cu excepţia vacanţelor şi a ieşirilor la iarbă verde, pentru majoritatea familiilor, cu copii sau fără, timpul liber este petrecut în casă, la televizor şi calculator. Ieşitul în oraş, la plimbare în parc, se reduce la cîteva ore în weekend (cu condiţia ca vremea să nu fie nici prea rece, nici prea caldă şi, în nici un caz, umedă). Mersul la cinema sau la teatru este o experienţă şi mai rară (în medie, de cîteva ori pe an), iar practicarea unui sport în familie se întîlneşte la extrem de puţine familii.

Copiii mici (de 1-2 ani), întrucît pot fi luaţi într-un cărucior şi deci sînt mai comod de transportat şi de supravegheat, beneficiază cel mai mult de aflarea în aer liber. Cu cît cresc, acest privilegiu li se reduce sub diverse pretexte (răceşte, are de făcut teme, afară e periculos, nu avem timp etc.). Însă adevărul e că un copil care are „autonomie de transport" (adică merge pe picioarele lui) este mult mai solicitant pentru părinţi şi, de aceea,

aceştia preferă să îl țină mai mult în casă. Iar tehnologia modernă oferă tot soiul de surogate de jocuri. Fie că vorbim despre cea mai ieftină formă de entertainment – televiziunea, fie despre jocurile pe computer, Internet, muzică, dvd-uri, playstations şi tot felul de jucării sofisticate, toate parcă sînt dinadins făcute să-l țină pe copil între patru pereți şi să-i ofere părintelui confortul mental că micuțul lui se joacă în siguranță, acasă, şi, cel mult, într-o vizită, în casa altcuiva. Pe de altă parte, strada, oraşul par să fi devenit un mediu din ce în ce mai periculos şi nesigur pentru sănătatea şi viața copilului, factorii de risc fiind numeroşi şi variind de la poluare la criminalitate. De asemenea, aglomerația urbană şi dorința de afirmare profesională îi obligă pe cei mai mulți părinți la un management al timpului extrem de strict, astfel încît nici drumul de acasă la grădiniță/şcoală şi invers nu mai este, pentru mulți copii, decît o plimbare cu maşina prin traficul aglomerat şi nu o fericită ocazie de a lua aer, de a merge pe propriile picioare, de a observa natura, oamenii.

Nu e de mirare că copiii parcă au mîncărici şi se foiesc fără astîmpăr, nu mai au nici chef, nici răbdare să facă ceva şi, dacă i-ai lăsa în pace, s-ar învîrti ca titirezul.

Maria Montessori a subliniat importanța unui cadru spațial adecvat pentru copil, deoarece el are o percepție a acestuia diferită, iar noi, adulții, deseori îi impunem spațiul nostru. Libertatea sa de acțiune fizică şi psihologică are nevoie de spațiu şi, prin urmare, spațiul care se deschide în fața copilului este indicatorul acestei posibilități, fară a-l inhiba. De aceea, primul nostru angajament poate fi căutarea spațiilor.

TELEVIZORUL

Astăzi, o altă problemă cu care se confruntă des părinții este lipsa de timp: copiilor li se face un grafic încărcat sau, mai bine zis, umplut cu activități care nu întotdeauna respectă natura ludică şi imaginară a copilului. De exemplu, televizorul. Chiar dacă acesta pare să aibă o abordare jucăuşă, reduce multe dimensiuni de joc şi de imaginație. Numit şi „hoț de timp", el fură timpul pe care un copil ar trebui să-l petreacă jucîndu-se, trăindu-şi din plin copilăria.

Dacă urmăreşte zilnic desenul animat sau programul preferat, dacă se uită la un film Walt Disney cît părinții se mai odihnesc puțin, nu e o nenorocire. Însă privitul la televizor ore în şir este cît se poate de nociv pentru sănătatea fizică a copilului, pentru dezvoltarea sa intelectuală şi emoțională.

Privitul la televizor, ore în şir, înțepeneşte întreaga musculatură, copilul stă rigid, într-un repaus nefiresc de lung, ceea ce îl face să devină "dezvlăguit", agresiv, capricios şi provocator, chiar dacă programele urmărite au fost adecvate vîrstei! Cînd conținutul lor promovează agresivitatea şi violența, efectul nociv creşte reprezentativ.

În afara nemişcării, privitul la televizor ore în şir determină o prelucrare a informației în direcția receptării pasive, nu active, aşa cum se întîmplă atunci cînd realitatea este percepută cu toate simțurile, cu ochii în mişcare, examinînd atent toate detaliile şi implicînd şi celelalte simțuri în acest proces. Creierul este impulsionat către o desfăşurare fragmentată, asociativă a gîndirii, conexiunile nervoase fine se structurează în acest sens, iar creierul devine tot mai puțin potrivit unei gîndiri creatoare proprii.

De aceea, copiii care se uită mult la televizor stabilesc mai greu contacte personale, fac des şi cu plăcere grimase şi ocolesc privirea interlocutorului, au o putere de concentrare mai mică, răspund superficial, stereotip, nu manifestă interes față de obiecte şi lectură şi chiar puținele cărți pe care le preferă sînt comics-uri şi cărți ilustrate. Adesea, imaginile pe care le văd la televizor se întipăresc în mintea lor în mod caricatural, ei distanțîndu-se de lumea reală. La televizor, copilul „trăieşte" într-o lume bidimensională, abstractă, înainte de a o fi cunoscut şi asimilat pe cea reală!

COMPUTERUL ŞI INTERNETUL

Computerul este mai interactiv decît televizorul şi lipsit de publicitate, însă Internetul şi chat-ul favorizează izolarea individului, mai întîi de familie, apoi, treptat, de restul societății. Deja se vorbeşte despre „boala computerului", despre dependența pe care o generează nu doar în rîndul copiilor, ci şi al adulților. În mai multe țări (de exemplu, China), ca urmare a problemelor create, au apărut clinici şi programe de recuperare.

Jocul la computer presupune ceva mai multă mişcare decît privitul la televizor, însă grupe importante de muşchi nu sînt puse deloc în acțiune, în timp ce altele sînt prea intens activate. Apar probleme ale coloanei, dureri de ceafă, de spate, probleme oculare. Din ce în ce mai mulți părinți se plîng de faptul că micuții lor se joacă toată ziua la computer, îşi neglijează temele, nu citesc deloc, sînt iritați dacă sînt întrerupți pentru a lua masa şi preferă să ciugulească un sandviş şi ceva dulciuri în vreme ce butonează frenetic tastatura, total absorbiți de ceea ce fac şi rupți parcă de lumea exterioară.

Mulți părinți îşi închipuie că micuțul lor are nevoie să se familiarizeze cu computerul de la vîrsta de 3 ani! Fals! Computerul nu este decît un instrument, nu educație în sine, iar Internetul – o sursă de informare, nu întotdeauna şi cea mai bună.

Un studiu internațional realizat de specialişti englezi a demonstrat că elevii care învață cu ajutorul cărților şi citesc mult sînt mai buni la învățătură decît cei care învață cu ajutorul computerului şi stau toată ziua pe

Internet. Aceştia din urmă sînt mai slabi la matematică, ştiinţe şi literatură, scriu şi citesc mai greu.

Cercetarea realizată pe un eşantion de 100.000 de elevi pe parcursul a 15 ani, în 32 de ţări, a confirmat că, folosit în exces, computerul scade performanţele şcolare ale elevilor. Ei citesc mai puţin, scriu mai puţin, studiază mai puţină literatură de specialitate, frecventează mai puţin bibliotecile (acolo unde informaţia este verificată şi certificată), fac mai puţine exerciţii, se implică mai rar în proiecte şi competiţii şcolare (gen olimpiade), sînt mai superficiali şi mai dezinteresaţi. Cercetarea a dovedit că cea mai sănătoasă şi mai sigură cale de a învăţa rămîne tot cartea tipărită, deoarece calculatorul, pe de o parte, nu este o metodă eficientă de a acumula, selecta şi reţine informaţiile, iar, pe de altă parte, poate fi folosit şi în scopuri extraşcolare, distrăgînd atenţia elevilor de la studiu.

MANAGMENTUL TIMPULUI COPILULUI

Astăzi, casele sînt pline de jucării, deşi copiii au pierdut din posesia timpului lor, timp care le serveşte pentru creştere, adică pentu joacă: ei aleargă pe la cursuri de limbi străine, gimnastică, lecţii de chitară etc., fiind obligaţi să respecte un grafic destul de aglomerat. Noi, părinţii, deseori înlocuim timpul de joc al copilului cu activităţi care ne interesează pe noi şi o facem cu intenţii bune şi pentru viitorul lui, uitînd că astfel îi furăm COPILĂRIA. Avem copii cu agenda plină de activităţi, probabil toate bune, dar cînd le dedică acestor activităţi – indiscutabil, importante – mai tot timpul, fară a dispune de libertatea de care au nevoie, ei nu mai pot experimenta contextul de joc adevărat.

Cu cîteva secole în urmă, atunci cînd copilului i se oferea un joc, acesta îi servea nu numai pentru activitatea sa ludică, ci şi ca **instrument educativ**. Jocul era văzut ca o cale care duce spre dezvoltarea capacităţilor intelectuale şi motorii. O importanţă deosebită se acorda procesului de joc, fără a pune copilul în situaţia de a asista pasiv, ore în şir, la programe formale şi puţin constructive.

PREA MULTE JOCURI ŞI JUCĂRII

Astăzi, pe piaţă găsim cantităţi enorme de jocuri frumoase, făcute de „lumea adultului", cu care ne umplem casele. Sînt jocuri cu care copiii relaţionează fără o dinamică în fantezie şi creativitate. Este un fenomen ce trebuie studiat cu atenţie. Nu arareori adulţii se culpabilizează că petrec prea puţin timp cu copiii, că sînt departe de ei etc. şi încercă să îşi răscumpere vina achiziţionînd jocuri preconcepute sau pe care le solicită copilul. În realitate, copiii îşi pot construi propriile jocuri pornind de la zero: chiar şi un material simplu poate deveni o sursă de joc autentic/specific, prin intermediul căruia ei se exprimă, creează şi se manifestă. Jucărie poate fi orice obiect care îl mobilizează pe copil la o activitate vioaie, antrenantă, care îi pune la muncă gîndirea, imaginaţia, abilităţile şi priceperile, memoria, spiritul de observaţie. O cutie de carton, un beţişor, un pumn de lut, o coală de hîrtie, o cîrpă – toate sînt jucării în mîinile copilului. Precum un pisoi se joacă cu orice poate arunca în aer şi rostogoli, tot aşa şi un copil se joacă cu orice îi stîrneşte imaginaţia. Cu cît o jucărie este mai sofisticată, cu cît redă mai fidel realitatea, cu atît adaosul de imaginaţie al copilului va fi mai redus. Şi, cu toate acestea, părinţii par să intre într-o adevărată competiţie a jucăriilor, dîndu-se peste cap să procure tot ce e mai "proaspăt", mai scump şi mai sofisticat.

În Copenhaga, oraş bogat dintr-o ţară înstărită, renumitului arhitect pe nume Sorenson i s-a încredinţat proiectarea şi construcţia unui parc de agrement pentru copii. La evenimentul de inaugurare a parcului au fost invitaţi toţi copiii de vîrstă şcolară din oraş: imediat ce a fost tăiată panglica, ei au alergat bucuroşi să cunoască "oferta" de distracţie. La puţin timp, organizatorii au observat că majoritatea copiilor erau adunaţi într-un colţ al parcului unde se aflau resturi de materiale de construcţie (bucăţi de lemn, nisip, pietre etc.) – ei construiau jocurile lor. În urma celor observate, Sorenson a revizuit proiectul şi a prevăzut spaţii unde copiii ar putea să construiască şi să se joace exploatîndu-şi fantezia.

* * *

În final, vin cu cîteva sfaturi.

Găsiţi spaţii adecvate copiilor. Să contribuim împreună ca lumea noastră externă să fie cît mai aproape de copii. Este un angajament politic, cultural, operaţional şi de planificare a spaţiului nostru în raport cu natura, la care are dreptul fiecare fiecare persoană, fie adult, fie copil. Să nu ne înconjurăm numai de ciment şi de spaţii comode nouă, dar să făurim şi o lume comodă copiilor. De asemenea, să le acordăm spaţiul de care au nevoie şi în casă, să prevedem şi o camera a copilului.

Petreceţi cît mai mult timp în aer liber. Jocul este vital pentru copil, la fel ieşitul în aer liber. Privat de aceste două lucruri, copilul se va ofili ca o floare tăiată de pe lujer. Nu putem schimba lumea în care trăim, însă putem găsi întotdeauna soluţii, mai ales dacă în joc este sănătatea şi dezvoltarea normală a copiilor noştri.

Găsiţi timp să vă jucaţi cu copilul dvs. Chiar dacă aveţi un program încărcat sau un loc de muncă solicitant este foarte important să vă faceţi puţin timp pentru a vă juca cu copilul. Nu există o satisfacţie mai mare pentru un copil decît să îi implice pe părinţi în jocul său. În aceste momente el te consideră nu numai partener de joc, ci şi prieten, astfel încrederea lui în tine creşte.

Importanţa jocului cu propriul copil este esenţială în clădirea relaţiei părinte-copil, în înţelegerea şi apropierea de el, în cîştigarea încrederii reciproce. Jocul devine astfel un pilon de bază în disciplinarea eficientă a copilului.

Inter(di)ferențe culturale şi di(inter)ferențe de gen: singurele care contează



Daniela
TERZI-BARBAROŞIE
Centrul *Parteneriat pentru Dezvoltare*

Într-o primă accepțiune, termenul de *cultură* a fost introdus în uz pentru a desemna setul de valori, convingeri şi sensuri etc. împărtăşite în cadrul unui grup, care se presupunea că delimitează grupuri, unele de altele, odată pentru totdeauna. În acelaşi timp, aceste valori şi comportamente comune ar fi fost înțelese, în mod similar, de către toți membrii grupului. Astfel, se vorbea despre cultura unui popor, a unei națiuni, a burgheziei, a adolescenților sau a femeilor ş.a. Şi acest lucru putea fi decriptat ca şi cum toți membrii unui popor, oamenii de aceeaşi naționalitate, toată burghezia, toți tinerii şi toate femeile de pe glob etc. ar avea nişte caracteristici naturale atemporale şi s-ar deosebi de toți cei care aparțin altor popoare, națiuni, clase sociale, categorii de vîrstă, genuri, religii etc. Mai tîrziu, această abordare a fost înlocuită de alta mai exhaustivă şi mai constructivistă, ai cărei adepți, analizînd cultura, se întrebau: *Ce fac indivizii cu cultura lor, cum se creează şi se re-creează valorile, cum se construiesc diferențele, de ce anumite moduri de a fi şi de a gîndi sînt catalogate ca fiind deviante, marginale, inacceptabile?* Astfel, actualmente, abordările antropologice dețin prioritate, iar politica culturii, funcțiile ei socială, educațională şi politică au devenit teme de cercetare majore.

Voi începe prin a-mi împărtăşi propriile viziuni cu privire la cultură, mai bine zis la culturi şi rolul acestora ca factor al schimbării. Cultura, în sensul larg al acestui termen, rezultă din interacțiunea oamenilor cu natura şi modalitățile generalizate ale interrelaționărilor sociale, incluzînd cunoştințe, limbaje şi sisteme de convingeri specifice unei colectivități. Percepția dominantă a culturii este însă moştenirea/tradiția, tangibilă sau mai puțin tangibilă, care formează o ambianță culturală ce modelează, configurează şi adaptează atitudini şi modele comportamentale, precum şi determină identitatea grupului respectiv de oameni. Fiecare dintre noi contribuie la schimbările culturale exact în măsura în care sîntem formați de aceasta: adică (foarte) mult, (foarte) puțin sau mediu. De aici şi diversitatea unei culturi, care este inerentă acesteia, precum şi cea dintre culturi. Diversitatea intraculturală şi cea interculturală sînt determinante pentru paradigma de gen, avînd în vedere implicațiile acestora în formarea identității de gen, în stabilirea rolurile de gen şi perpetuarea stereotipurile de gen, în relațiile dintre oameni şi politicile, legislațiile implementate.

Dimensiunea de gen şi interculturalitatea au ca similitudine majoră pluralitatea de opțiuni vizînd producerea de schimbări în societate. Transferul bunelor practici din dialogul cultural în spațiul problematicii de gen şi viceversa este posibil şi chiar recomandabil. Particularitățile esențiale ale dialogului intra- şi intercultural – empatia, abilitatea de a privi lucrurile din perspective diferite, valorizarea pluralismului de opinii şi a diversității – pot fi învățate şi aplicate şi pe acest segment. De asemenea, există şi lecții învățate din domeniul de gen, care ar putea fi însuşite de paradigma interculturalității şi a dialogului, şi anume: dezvoltarea limbajului nonsexist din ultimii 20 de ani, promovat şi asumat de instituțiile unor țări, de mass-media sau organizații nonguvernamentale, este o istorie de succes care trebuie preluată de culturile restante. Neimpusă, dar promovată de discursul public, terminologia sensibilă la gen îi face pe oameni

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

să chibzuiască, să analizeze, să fie sau nu de acord şi, astfel, să inducă o schimbare calitativă în atitudini şi comportamente.

Sloganul *Toți egali, toți diferiți!,* utilizat de multe ori, în varii situații şi de actori diferiți, este cel mai „la el acasă" în contexul egalității de gen şi a interculturalității. *Egali. Diferiți. Şi de aceea fericiți!* (Imaginați-vă un glob pământesc format dintr-o populație, ai cărei membri sînt identici: doar femei englezoiace sau doar bărbați nepalezi!)

O altă asemănare semnificativă dintre dimensiunea de gen şi interculturalitate este determinată de rezultatul scontat comun: integrarea acestora în toate procesele şi la toate etapele. Doar în asemenea caz vom asigura un demers incluziv de calitate: dimensiunea de gen şi cultura formînd nucleul democrației. A acționa, a gîndi şi a te considera diferit este un drept uman al nostru (chiar dacă dreptul de a fi diferit este un drept, şi nu o obligație).

La fel, aşa precum în educația de gen se solicită renunțarea la o abordare dualistă şi reducționistă a oamenilor, impusă prin determinarea socială de a fi/a vorbi/a gîndi ca o femeie sau ca un bărbat, şi în educația interculturală invitația e valabilă: nu cereți unui creştin/unei creştine să vorbească „ca un creştin/o creştină", musulmanului – să se comporte musai „ca un musulman", europeanului – „ca un european" şi moldoveanului – „ca un moldovean". Dacă vrem să creăm spațiu pentru diversitate în mentalitățile noastre, trebuie să oferim oportunități tuturor celor antrenați în dialog şi în coabitare să-şi exprime identitățile (multiple, stratificate, contextuale şi dinamice). Nu avem dreptul moral să impunem oamenii să se autoreducă la unul dintre elementele identității sale, pe care să i-l impunem apoi ca atitudine sau comportament colectiv (a unui gen sau a unei culturi) de urmat!

O întrebare frecventă, pe care o adresează (sau asupra căreia meditează) cei preocupați să găsească răspunsuri cu privire la diferențele comportamentale dintre bărbați şi femei sau, mai mult, dintre bărbați/femei din culturi diferite, este următoarea: *În ce măsură diferențele de comportament/atitudine dintre bărbați şi femei sînt rezultatul sexului biologic al persoanei, şi nu al genului* (adică diferențele psihologice, sociale şi culturale dintre bărbați şi femei)?

Unii cercetători sînt de părere că între bărbați şi femei există diferențe comportamentale înnăscute, care apar într-o oarecare măsură în toate culturile şi că descoperirile ştiințifice ale sociologiei confirmă această poziție. Ei atrag atenția asupra faptului că "vînătoarea şi războiul" sînt, de regulă, apanajul bărbaților, în majoritatea culturilor, dorind, astfel, să demonstreze că bărbații posedă tendințe biologice fundamentale, aşa cum ar fi agresivitatea, competiția, energia etc. – însuşiri care le lipsesc femeilor. Alți cercetători însă nu sînt de acord cu argumentele prezentate, susținînd că nivelul agresivității masculine variază mai mult în funcție de cultură; în anumite culturi, femeilor li se cere (sau sînt încurajate social) să fie retrase, mai pasive, mai calde etc. În opinia lor, dacă o trăsătură e mai mult sau mai puțin universală, nu înseamnă în mod distinct că are o origine biologică: există factori socio-culturali comuni mai multor culturi care generează asemenea caracteristici/însuşiri. Aşa, de exemplu, în majoritatea culturilor, femeile petrec o bună parte din timp îngrijind copiii şi membrii bătrîni sau bolnavi ai familiei; prin urmare, ele nu pot lua parte la "vînătoare sau război", oricînd**.**

Privind din această perspectivă, diferențele de comportament şi de atitudine dintre bărbați/băieți şi femei/fetițe se produc, mai ales, prin expunerea la modele şi prin învățarea socială a identității feminine şi masculine, a feminității şi masculinității.

Tot mai multă lume consideră că determinarea biologică este sub semnul forțelor sociale, factorii culturali, sociali şi educaționali fiind cruciali în formarea personalității umane. Importanța factorilor genetici în constituirea identității sexuale este incontestabilă, dar în construirea personalității de un tip sau altul, în formarea identității de gen (bărbat/femeie) decisivă este socializarea şi jucarea de roluri, cu precădere în etapa copilăriei timpurii, dar şi socializarea (cu varietatea experiențelor şi a lecțiilor de viață) din adolescență şi maturitate.

Părinții, educatorii şi profesorii care interacționează direct cu copiii observă în mod constant diferențe între comportamentul, stilul de învățare, interesele, preocupările fetelor şi cele ale băieților. Educația diferențiată în funcție de nevoile specifice de gen oferă o alternativă strategică pentru îmbunătățirea performanțelor şcolare, atît ale fetelor, cît şi ale băieților, şi pentru facilitarea accesului la oportunități educaționale egale.

O abordare educațională integratoare din perspectiva de gen este cea care promovează dezvoltarea potențialului individual real al fetelor şi băieților, nelimitat de normele şi valorile socio-culturale care prescriu comportamente stereotipe de gen. Studiile asupra diferențelor între genuri indică faptul că există domenii în care acestea sînt majore, precum şi domenii în care ele sînt minime şi în care predomină similaritățile. Diferențele între genuri nu trebuie înțelese în termeni de deficite sau de superioritate a unui gen față de altul; acestea reprezintă abilități şi tipuri comportamentale diferite, construite socio-cultural.

Părinții şi toți cei implicați în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica diferențelor de gen şi impactul culturii asupra acestora, precum şi (mai ales) să fie conştienți de necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe.

Diferențele de gen reprezintă diferențe la nivelul caracteristicilor individuale dintre femei şi bărbați şi

includ următoarele dimensiuni: *biologică* (diferențele de sex), *psihologică* (aspectele cognitive, emoționale și comportamentale în conduita individuală) și *socio-culturală* (construcțiile sociale ale rolurilor și statusurilor femeilor și bărbaților în context social). Diferențele de gen sînt produsul interacțiunii caracteristicilor biologice ale femeilor și bărbaților cu mediul și reflectă diferențele individuale prin variabilele biologice, psihologice și comportamentale (Ruble, Martin, 1998).

Studiile asupra diferențelor de gen au cunoscut o dezvoltare seminificativă odată cu descoperirea, în anii 20 ai secolului trecut, a cromozomilor care programează genetic sexul unei persoane. Cercetările ulterioare din domeniul neuroștiințelor cognitive și din cel neurologic au evidențiat diferențe în procesarea informațiilor la fete și băieți, diferențe care au fost definite ca diferențe în abilitățile cognitive. Unele rezultate însă au fost interpretate greșit în termeni de deficite specifice unui gen sau altui (Santrock,1998). Abordarea în cauză a condus către numeroase dezbateri academice și publice care au convenit asupra utilizării termenului de *echitate de gen* în educarea fetelor și băieților, acesta surprinzînd corect fenomenul diferențelor de gen. Programele educaționale focalizate pe echitatea de gen valorizează diferențele individuale și propun strategii de optimizare a potențialului fetelor sau băieților și depășirea barierelor în dezvoltarea acestora.

Cum se formează *identitatea de gen*? Teoriile clasice care abordează problematica de gen sînt: teoria învățării sociale, teoria dezvoltării cognitive a genului și teoria schemei de gen.

✓ **Teoria învățării sociale** explică formarea identității de gen la copii prin observarea și imitarea comportamentului de gen al celorlalți (persoane de aceeași vîrstă sau adulți), prin întărirea sau pedepsirea experiențelor lor de gen specifice și, respectiv, nespecifice (Santrock, 1998). Această teorie pune accent pe rolul socializării în procesul de dezvoltare a identității de gen. Modelele copiilor în învățarea unor comportamente de gen specifice sau nespecifice pot fi *reale* (părinți, colegi) sau *simbolice* (oferite de mass-media, publicitate, cărți, desene animate etc.). În acest context, sînt avantajați copiii ai căror părinți oferă modele de comportament nestereotipe și care întăresc atît comportamentele de gen specifice, cît și pe cele nespecifice (Hoffman, Borders, Hattie, 2000). De exemplu, este important ca părinții să ofere copiilor un feedback pozitiv atît pentru o activitate specifică de gen (cum ar fi la băieți jocul de construcții), cît și pentru o activitate mai puțin specifică genului (cum ar fi la băieți spălatul vaselor).

✓ **Teoria dezvoltării cognitive** a fost dezvoltată inițial de Kohlberg, în 1966, și afirmă că înțelegerea conceptului de gen diferă în funcție de vîrstă și de etapa de dezvoltare cognitivă (Ruble, Martin, 1998). Kohlberg a propus cîteva stadii în dezvoltarea genului:

- *identitatea de gen* – etapa în care copiii sînt capabili să identifice unul dintre cele două sexe pe baza caracteristicilor fizice (de exemplu, "fetele sînt persoanele cu părul lung, băieții sînt persoanele cu părul scurt");
- *stabilitatea genului* – stadiu în care copiii devin conștienți de faptul că genul unei persoane nu se schimbă în timp;
- *constanța de gen* – etapa de dezvoltare în care genul este perceput de copii ca fiind constant în timp ("voi fi fată/băiat și peste 5/10 ani") și în diverse situații ("sînt fată/băiat indiferent de activitățile în care mă implic").

Această teorie este relevantă pentru că pune accent pe importanța modului în care părinții (și alți adulți din preajma copilului) transmit copiilor informațiile despre sex și gen în perioada preșcolară (McHale, Crouter,Whiteman, 2003).

✓ **Teoria schemei de gen,** dezvoltată de psihologa americană Sandra Bem în 1983, este o teorie socio-cognitivă fundamentată pe elemente importante atît din teoria dezvoltării, cît și din teoria învățării sociale. Conceptul de bază al teoriei este cel de „schemă de gen" (Santrock, 1998). O schemă este o structură cognitivă care organizează și ghidează percepțiile individului, iar schema de gen organizează informațiile despre diferențele de sex și gen. Teoria schemei de gen afirmă că atenția și comportamentul individului sînt ghidate de standardele socio-culturale de gen și de stereotipuri. Teoria sugerează ca părinții (și alți adulți din ambianța copilului) să optimizeze formarea schemei de gen prin oferirea a cît mai multor informații și întărirea a cît mai multor comportamente indiferent de prescripțiile sociale, așteptările culturale și modelele socialmente dezirabile. Schema de gen este extrem de flexibilă în copilărie, ceea ce permite părinților modelarea unor atitudini și comportamente nestereotipe.

Teoriile asupra genului subliniază importanța în formarea identității de gen a perioadei de vîrstă 2-6 ani, cînd achizițiile dezvoltate de copii sînt foarte mari. Studiile de sinteză (McHale, Crouter, Whiteman, 2003) arată că unii părinți nu sesizează problema diferențelor de gen decît în perioada școlară, cînd copiii au deja formate atitudinile și comportamentele de gen într-un mod stereotip. Intervenția școlii se impune, astfel, pentru a flexibiliza aceste atitudini și comportamente. O altă perioadă critică în dezvoltarea conceptelor relaționate cu genul este cea a adolescenței. Schimbările multiple prin care trec adolescenții îi fac să fie mai conservatori și mai tradiționali în comportamentele lor de gen, avînd tendința de a accepta și de a se conforma stereotipurilor de gen promovate de societate. Rolul dirigintelui sau al consilierului școlar este de a dezvolta programe pentru părinți și profesori

în care aceştia să fie informaţi despre problematica diferenţelor de gen şi relevanţa ei în termeni de beneficii atît pentru părinţi, cît şi pentru elevi.

Rolul de gen şi stereotipul de gen. *Rolul de gen* este definit ca un set de aşteptări care oferă prescripţii comportamentale pentru femei şi bărbaţi. *Stereotipul de gen* este definit ca un set de prescripţii sociale sau culturale ale rolurilor de gen. Rolurile de gen sînt acele prescripţii comportamentale pentru persoane aparţinînd unui gen sau altui într-o anumită societate (de exemplu, rolul de tată, de mamă). Stereotipurile de gen se modifică odată cu creşterea în vîrstă, studii recente (Ruble, Martin, 1998) arătînd că dobîndirea achiziţiilor cognitive scade frecvenţa stereotipurilor. Astfel că programele educaţionale care promovează egalitatea şi echitatea de gen au ca beneficii indirecte flexibilizarea şi modificarea stereotipurilor de gen ale copiilor.

Studiile asupra stereotipurilor de gen au explorat modul în care se formează convingerile eronate despre diferenţele de sex (Martin, Parker, 1995; Taylor, 1996). Acestea au evidenţiat faptul că fetele, de regulă, consideră că principala diferenţă de gen între fete şi băieţi este cea socială, în timp ce băieţii utilizează mai degrabă argumentele biologice. Vîrsta la care atît băieţii, cît şi fetele explică diferenţele de gen prin prisma componentei sociale a fost identificată de unele studii (Neff, Terry-Schmitt, 2002) ca fiind de 9-10 ani. Sugestia acestor autori este că, pentru a interveni asupra stereotipurilor de gen, părinţii şi profesorii trebuie să se adreseze direct convingerilor copiilor despre cum se formează stereotipurile de gen şi de ce există inechitatea de gen.

APLICAŢII PRACTICE[1]

Atunci cînd adulţii din preajma copiilor se lasă influenţaţi de mediul socio-cultural privind diferenţele de gen, ei încep să împărtăşească anumite „valori" sau convingeri de tipul „aşa DA" sau „aşa NU" cu referire la a fi femeie/fată sau bărbat/băiat. Aceste convingeri cu efecte negative acţionează ca veritabile bariere în calea dezvoltării potenţialului copilului şi, deseori, sînt aplicate în mod aproape inconştient de către adulţi. Prezentăm cele mai răspîndite convingeri negative (prejudecăţi de gen şi stereotipuri de gen) ale adulţilor (părinţi, educatori şi profesori), determinate de contextul socio-cultural specific ţării noastre (unele dintre ele fiind comune mai multor ţări), şi cîteva strategii de depăşire a acestora:

„Băieţii sînt buni la matematică, dar nu le place să scrie şi să citească." Pentru optimizarea dezvoltării abilităţilor verbale ale copiilor, în special ale băieţilor, puteţi desfăşura următoarele activităţi:

- Creaţi „ritualuri" de lectură – citiţi copilului zilnic din diverse materiale specifice vîrstei şi încurajaţi-l să vă citească (6/7 ani) la rîndul lui.
- Creaţi „ritualuri" de scriere – asiguraţi-vă de implicarea copiilor, în special a băieţilor, în scrierea unor bilete de mulţumire, invitaţii la zile de naştere, felicitări, scrisori, email-uri; de asemenea, pentru dezvoltarea abilităţilor verbale, încurajaţi băieţii să aibă un jurnal (8/10 ani).
- Concepeţi împreună cu copiii, în special cu băieţii, poveşti fantastice, pentru a le facilita dezvoltarea abilităţilor imaginative şi verbale (6/10 ani).
- Concepeţi împreună cu băieţii poveşti şi personaje pornind de la jocurile de asamblare sau de la modelajele pentru construcţii.
- Încurajaţi băieţii să atingă sau să simtă diverse lucruri atunci cînd exersează să scrie sau să citească despre acestea.
- Întrucît procesează şi construiesc mai încet mesaje verbale, oferiţi băieţilor cu 60 de secunde mai mult atunci cînd răspund la o întrebare/cerinţă (6/10 ani).

„Fetele nu sînt bune la matematică." Pentru optimizarea dezvoltării abilităţilor matematice şi de calcul ale copiilor, în special ale fetelor, sînt indicate următoarele activităţi:

- Jucaţi-vă cu fetele în diverse contexte în care există posibilitatea folosirii obiectelor manipulative, recurgeţi la jocuri de numărare şi de calcul (în dormitor, la cumpărături, în bucătărie): "Aş avea nevoie de încă 2 căni!; "Îmi poţi spune cîte furculiţe sînt pe masă?", "Îţi mai dau 3 pahare, cîte sînt acum? De cîte crezi că mai este nevoie ca toată lumea să aibă un pahar?"(6/7 ani).
- Pentru a-şi folosi abilităţile verbale în sprijinul dezvoltării celor matematice şi de calcul, sugeraţi fetelor să creeze sau creaţi împreună cu ele un jurnal cu expresii specifice pentru matematică şi ştiinţele exacte.

„Fetele se rătăcesc uşor." Pentru optimizarea dezvoltării abilităţilor de orientare spaţială, în special ale fetelor, recomandăm activităţi de tipul următor:

- Jucaţi împreună cu copiii, în special cu fetele, jocuri de puzzle, de orientare pe hartă, de construire de hărţi, pentru a facilita învăţarea perceptuală şi a dezvolta abilităţile de orientare şi de proiecţie spaţială (6/7 ani).
- Încurajaţi fetele să se înscrie în cluburi de orientare turistică.
- Cumpăraţi fetelor (ca părinţi) şi încurajaţi-le să folosească jocuri considerate în mod tradiţional ca fiind destinate băieţilor (construcţii, modelaje, asamblări). Stimulaţi implicarea în astfel de jocuri creînd o poveste şi personaje în jurul acestor construcţii.

1 Selectare şi adaptare după *Diferenţe de gen în creşterea şi educaţia copiilor*, CPE, Buc., 2004.

- Oferiți fetelor posibilitatea de acces la tehnologie, computer, Internet şi mai multe încurajări decît băieților de a folosi această tehnologie (6/10 ani).
- Acordați timp egal de folosire a computerului de către fete şi băieți.

"Băieții sînt mai obraznici decît fetele! Trebuie ținuți mai din scurt!" Pentru a răspunde nevoilor dinamice de învățare ale băieților şi pentru a crea un cadru adecvat de învățare, recomandăm următoarele:

- Folosiți energia băieților pentru a vă oferi ajutor (în mutarea unor lucruri în casă sau în sala de clasă, în realizarea curățeniei) sau pentru a oferi ajutor altor copii în sarcini de muncă sau de învățare (6/7 ani).
- În interacțiunea cu băieții, oferiți-le posibilitatea întreruperii activității, pauze de un minut, cu scopul de a se mişca, a se destinde (6/7 ani).

"Sportul nu e pentru fete!" Pentru a susține dezvoltarea abilităților motorii, în special ale fetelor, puteți realiza activități de genul:

- Jucați împreună cu fetele jocuri cu mingea pentru a le dezvolta motricitatea grosieră, care este mai redusă decît la băieți (6/7 ani).

"Băieții nu au răbdare în realizarea cu migală a unor lucruri." Pentru a susține dezvoltarea motricității fine, în special la băieți, sugerăm următoarele:

- Învățați băieții să coase sau să confecționeze diverse obiecte din mărgele, pentru a-şi dezvolta motricitatea fină, care este mai redusă decît la fete (6/7ani).

"Învățătura trebuie să fie activitatea de bază a copiilor." Pentru facilitarea unei stimulări corticale echilibrate la copii, recomandăm următoarele:

- Ajutați copiii să realizeze un echilibru între activitățile de studiu, sedentare şi cele active, sportive, pentru a permite o stimulare şi o dezvoltare cerebrală optime. Implicați în egală măsură fetele şi băieții în activități şi cluburi sportive (6/14 ani).

"Bătaia este ruptă din Rai."

- Țineți minte! Disciplina şi disciplinarea sînt diferite de pedeapsă.

Agresivitatea fizică sau verbală descurajează copiii şi afectează atașamentul emoțional față de părinți şi alți adulți (percepuți ca un pericol). În locul pedepsei pentru corectarea unui comportament, copiii au nevoie să învețe care sînt comportamentele permise şi care nu şi de ce. Disciplina trebuie să-l ajute pe copil să-şi dezvolte abilitățile de autocontrol şi de autoreglaj comportamental. Cea mai indicată strategie este să recompensați comportamentele dezirabile şi să le ignorați pe cele nedorite. Nu uitați că agresivitatea dvs.va determina apariția la copil a manifestărilor agresive.

"Copiii sînt iresponsabili."

- Învățați copiii să-şi dezvolte responsabilitatea prin oferirea de sarcini spre realizare. Asigurați-vă însă că: copilul înțelege sarcina, acceptă să o realizeze, are abilitatea de a se motiva suficient încît să o facă şi/sau îl motivați dvs. în mod constant.

"Copiii încalcă întotdeauna regulile."

- Formulați aşteptările dvs. clar, pe înțelesul copiilor (exprimați în termeni comportamentali şi accesibili ceea ce doriți să facă copilul).
- Obişnuiți copiii cu sesizarea diferenței între regulile negociabile şi cele nenegociabile.
- Implicați copiii cît mai mult în stabilirea regulilor negociabile şi a celor nenegociabile.
- Expuneți regulile cu claritate (ajutați copiii să înțeleagă regulile, importanța lor, condițiile în care ele se aplică, consecințele nerespectării lor).
- Asigurați-vă că nu impuneți prea multe reguli (Este necesară această regulă? Protejează sănătatea, siguranța copilului sau a altora?).

"Copiii nu au nici un motiv să se comporte "urît".

Din păcate, frecvent, părinții, educatorii şi profesorii nu înțeleg motivele pentru care un copil se comportă contrar aşteptărilor. De cele mai dese ori însă, copilul doreşte mai multă atenție sau vrea să dețină puterea. Alteori, el doreşte să se răzbune etc. În acest caz:

- Faceți distincția între copil şi comportamentul neadecvat al acestuia. Trebuie dezaprobat comportamentul neadecvat şi nu copilul. Folosiți, cu precădere, expresii de genul: "Te rog, strînge-ți hainele şi pune-le în dulap. Dacă stau aruncate peste tot, este greu să găseşti la timp ce ai nevoie, dar şi mai puțin spațiu disponibil în cameră!", în loc de: "Ce copil dezordonat şi obraznic eşti! Ai lucrurile împrăştiate peste tot! Strînge-le odată!"

"Dacă vorbesc despre sexualitate cu copiii mei, acest lucru i-ar putea tenta să-şi înceapă viața sexuală mai devreme."

- Discutînd deschis cu copiii despre sexualitate, este mai puțin probabil să se implice în comportamente riscante, cum ar fi relațiile sexuale întîmplătoare, neprotejate sau nefolosirea metodelor contraceptive. Abordarea temei sexualității şi educația sexuală oferă posibilitatea luării unei decizii informate şi optime în legătură cu propriul comportament sexual.

"E sarcina şcolii şi a mass-media să facă educație sexuală copilului meu, nu a mea. Acestea sînt mai competente decît mine să ofere informații despre sexualitate." (convingere împărtăşită de unii părinți)

- Analizați cantitatea şi calitatea informațiilor despre sexualitate şi comportamentul sexual pe care le dețineți.

- Completați aceste informații cu altele noi prin contactarea surselor avizate (medici ginecologi, centre de planning familial etc.).
- Fiți sinceri şi direcți atunci cînd răspundeți la întrebările copilului legate de sexualitate; dacă nu sîntetți siguri de corectitudinea răspunsului, lăsați-vă timp pentru a vă informa şi reluați ulterior discuția.
- Discutați cu copiii pentru a afla ce cunoştințe au despre sexualitate şi comportamentul sexual. Acest lucru vă va oferi oportunitatea de a corecta orice informație greşită şi, în acelaşi timp, un punct de referință de la care să porniți în furnizarea de noi informații.

"Cu băieții este suficient să vorbeşti despre sex protejat şi prezervativ."

- În discuțiile cu copiii despre sexualitate, subliniați importanța laturii emoționale a acesteia. Adolescenții au nevoie să ştie că sexul nu implică doar aspectele biologice sau „tehnice", precum folosirea prezervativului, ci, mai ales, afecțiune, respect pentru partener/ă, grijă şi responsabilitate, esențiale pentru o viață sexuală împlinită.

"*Este jenant să vorbeşti despre sexualitate."*

- Vorbiți deschis atunci cînd abordați tematica sexualității. Nu folosiți un limbaj mult prea „codificat", pentru a facilita deschiderea copiilor şi pentru a nu le crea senzația că este ruşinos să se folosească anumiți termeni atunci cînd se vorbeşte despre sexualitate. În cultura noastră, este larg răspîndită convingerea conform căreia nu este bine să se discute despre sexualitate, iar acest tabu se repecutează grav asupra copiilor, viitori adulți, care cresc cu aceeaşi convingere, dar absolut neinformați sau chiar dezinformați (ceea ce e, uneori, mai grav).

„Dacă îmi voi exprima deschis opiniile şi valorile despre sexualitate, copiii mei se vor îndepărta de mine."

- Analizați-vă atitudinile legate de sexualitate şi relațiile de cuplu. Ajutați-vă copiii să conştientizeze consecințele pozitive şi negative ale diverselor opțiuni şi comportamente în domeniu. Arătați-le că aveți încredere în deciziile lor. Demonstrați-le că doar ei sînt responsabili de consecințele deciziilor luate.

Pe lîngă aceste convingeri cu efecte negative, părinții şi alți adulți din anturajul copiilor demonstrează şi o serie de comportamente-tip, generate şi susținute socio-cultural, care, de asemenea, prezintă bariere în dezvoltarea copiilor. De multe ori, conduitele respective sînt preluate din familia de origine şi/sau construite socialmente, ele se bazează pe convingeri defectuoase, dar împărtăşite de mai mulți membri ai unei societăți. Prezentăm în continuare cele mai răspîndite modele comportamentale, pe care le-am generalizat în cîteva grupuri-tip:

Cluster de comportamente: *reacții neadecvate (indiferență sau reproş) la performanțele copiilor*

Sugestii:

- manifestați-vă satisfacția şi bucuria față de activitățile realizate corespunzător de către copii (6/7 ani);
- oferiți în mod constant feedback fetelor în legătură cu performanțele lor şcolare (6/10 ani);
- oferiți în mod constant feedback băieților despre comportamentele lor, în special cele pozitive (6/10 ani).

Cluster de comportamente: *nu se investeşte timp suficient în stimularea autoevaluării pozitive a copiilor*

Sugestii:

- încercați să faceți fotografii sau să înregistrați prin alte mijloace momentele în care copilul este eficient şi realizează cu succes o sarcină. Apoi, cît mai repede posibil de la evenimentul înregistrat, admirați împreună imaginile. Aceste acțiuni ajută copiii, în special fetele, să se simtă valorizați şi bine în legătură cu ceea ce fac (6/7 ani);
- povestiți fetelor sau arătați-le imagini despre fete/femei „de succes" în diverse domenii de activitate, în special în cele considerate tradițional specific masculine (6/10 ani);
- încurajați copilul să-şi personalizeze camera şi locurile unde îşi depozitează lucrurile, astfel încît să-şi dezvolte sentimentul de identitate şi cel de ataşament față de mediul propriu (6/7 ani).

Cluster de comportamente: *nu se investeşte în organizarea unui mediu stimulativ pentru dezvoltarea abilităților matematice ale fetelor şi a celor verbale ale băieților*

Sugestii:

- amenajați şi decorați, împreună cu fata, camera acesteia (sau spațiul de la gradiniță/standul informativ de la şcoală) cu figuri geometrice, numere, astfel încît ea să se familiarizeze cu elementele matematice şi cu utilizarea lor;
- țineți cărți pe rafturi şi în alte locuri din casă (pe etajera din sala de clasă etc.), astfel încît băieții, care nu se simt confortabil cu cititul, să se obişnuiască cu acest stimul şi cu omniprezența cărților (6/7 ani).

Cluster de comportament: *deseori, într-un cerc mai mare de copii, băieții preiau inițiativa, planifică şi creează structuri şi reguli proprii*

Sugestii:

- permiteți băieților să emită reguli negociabile care vor fi apoi discutate. Implicați-i în jocuri care să le permită exercitarea acestei abilități.

Cluster de comportament: *fetele se conformează structurilor şi regulilor stabilite de adulți şi/sau băieți*

Sugestii:

- dezvoltați abilitatea fetelor de a crea structuri. Implicați-le cît mai mult în sarcini decizionale, de alegere, în stabilirea limitelor propriului comportament etc. ("Doreşti să luăm masa înainte de a plimba cîinele sau după?", „Ai vrea să conduci grupul azi sau mîine?").

Cluster de comportamente: *reacții neadecvate ale părinților la ceea ce le împărtăşesc copiii în legătură cu experiențele lor în plan sexual*

Sugestii:

- croiți-vă timp şi dedicați-l în totalitate copiilor atunci cînd doresc să discute pe tema sexualității;
- evitați să fiți critici, să judecați copilul, pentru a nu pierde încrederea pe care v-a acordat-o, pentru a nu-l dezamăgi şi descuraja în a deschide astfel de discuții în viitor. Ascultați cu atenție şi răbdare, încercați să-l înțelegeți, chiar dacă valorile şi părerile copilului nu coincid cu ale dvs.;
- fiți fermi în legătură cu valorile de bază (să nu consume droguri, să nu aibă relații sexuale întîmplătoare), în timp ce în legătură cu subiecte mai puțin "cruciale" (un stil vestimentar mai ciudat) e bine să fiți mai flexibili.

Cluster de comportamente: *părinții evită, uneori, să abordeze tema sexualității, aceasta fiind în casa lor un subiect tabu. La fel procedează şi educatorii, şi profesorii*

Sugestii:

- analizați-vă atitudinile şi „confortul" personal în legătură cu discuțiile pe tema sexualității;
- recunoaşteți dacă nu vă simțiți confortabil să discutați cu copiii pe această temă (le puteți spune: "Mi-e destul de greu să vorbesc cu tine despre sex, deoarece părinții mei nu au vorbit niciodată cu mine despre asta."); orientați-vă copiii spre specialişti;
- oferiți-le copiilor cărți de specialitate pe această temă. (Atenție! Nu toate cărțile pe această temă sînt de specialitate. Cereți recomandări bibliografice de la persoane avizate în domeniu.)

Cluster de comportamente: *tatăl nu se implică sau se implică extrem de puțin în educația sexuală a copiilor*

Sugestii:

- oferiți-vă ca model băieților! Comportamentul sexual este, în primul rînd, respect şi afecțiune pentru partener!;
- modelați interacțiunile bărbat/femeie ale fiicei dumneavoastră. Ca tată, îi oferiți experiențe de relaționare cu celălalt gen. Atunci cînd nu vă implicați în viața familiei, fetei îi vor lipsi primele lecții şi exemple despre ce înseamnă o relație echilibrată bărbat-femeie. Ca efect, ea nu se va simți confortabil să stea de vorbă cu băieți (mai tîrziu cu tineri) şi va fi mai predispusă să se confrunte cu probleme în relaționarea cu bărbații.

EXPRESIVITATEA EMOȚIONALĂ ŞI DIFERENȚE DE GEN

Studiile recente în această problematică menționează că principala cauză a diferențelor la nivel emoțional apare în procesul de socializare.

Cele mai frecvente convingeri sociale se referă la emoționalitatea mai mare a femeilor, mai ales în exprimarea emoțiilor, la faptul că femeile trebuie să fie mai responsabile, mai atente la nevoile celorlalți, mai loiale, mai protective, mai grijulii etc., în timp ce bărbații trebuie să fie competitivi, mai dominanți, să dețină controlul, să fie chiar agresivi. Totodată, bărbații sînt îndreptățiți să manifeste comportamente generate de furie, în timp ce femeile nu (şi sînt chiar penalizate social cînd o fac) etc. Regulile sociale ghidează exprimarea emoțiilor, normează momentul şi modul în care anumite emoții trebuie sau nu exprimate (Averill, 1982; Brady & Hall, 2000, apud Hutson-Comeaux, S. L., 2002). Studiile de gen (e.g. Cantor & Nathanson, 1997, apud Oliver & Green, 2001) scot în evidență faptul că socializarea diferită a celor două genuri se produce şi prin media, în special prin programele şi materialele dedicate copiilor. Băieții preferă mai mult programele şi cărțile cu conținut violent, încă de la 3-5 ani, în timp ce fetele – materialele cu teme romantice.

O cauză foarte importantă a diferențelor emoționale de gen este şi educația oferită de părinți şi interacțiunile diferite cu cele două sexe. De exemplu, părinții vorbesc mai mult despre emoții cu fetele lor de vîrstă preşcolară. În plus, discută mai elaborat şi mai frecvent despre tristețe cu fetele şi despre furie cu băieții. Aceleaşi studii arată că nu există diferențe în discuțiile despre bucurie. Acest lucru corespunde cu credințele generale (stereotipurile) conform cărora emoțiile individuale (supărare, frică etc.) sînt specifice unui anumit gen: tristețea şi frica sînt văzute ca fiind caracteristice femeilor, iar furia ca fiind caracteristică bărbaților (e.g. Kelly & Hutson-Comeaux, 1999, apud Hutson-Comeaux, 2002). Mamele băieților acceptă mai uşor comentarii despre furie şi răzbunare de la copiii lor decît mamele cu fiice (în conformitate cu convingerea: „Aşa sînt băieții, mai bătăuşi."); fetele, în schimb, sînt încurajate să se concentreze mai mult pe moduri de reparare a relațiilor (conform convingerii „Fetele trebuie să se poarte frumos, nu să se bată sau să se certe.").

Deosebirile emoționale prezentate implică avan-

taje şi dezavantaje diferite pentru fete şi pentru băieți, pentru starea lor subiectivă de bine şi felul în care interacționează cu cei din jur. Cercetările evidențiază că expresivitatea emoțională este legată în mod direct de predispoziția pentru diferite boli. Astfel, bărbații sînt mai vulnerabili pentru bolile cardiovasculare şi susceptibili să dezvolte o adicție (alcool, tutun, ca mecanisme de a face față unor perioade critice de stres). Femeile sînt mai predispuse să dezvolte boli de natură oncologică. Totodată, prescripțiile socio-culturale de gen, care permit o expresivitate emoțională maximă la femei, se asociază cu o frecvență crescută a tulburărilor afective, depresive, anxiogene şi de natură psihiatrică la femei (Watkins & Whalez, 2000, apud Lorber, 1997).

Unele convingeri împărtăşite de adulți împiedică expresivitatea emoțională a copiilor şi periclitează dezvoltarea lor emoțională. Dintre acestea, cele mai răspîndite prejudecăți şi stereotipuri sînt următoarele:

"Băieții nu trebuie să plîngă niciodată.", "Doar fetițele sînt slabe şi plîng." Pentru optimizarea dezvoltării unei vieți emoționale echilibrate este recomandabil:

- să nu criticați sau să pedepsiți băiatul dacă plînge. Emoțiile copilului nu trebuie invalidate. Explicați că această reacție este normală, oferindu-i suport în rezolvarea problemei;
- să încurajați manifestările de putere ale fetițelor, atît în plan fizic, cît şi psihologic, oferindu-i recompense verbale şi explicandu-i de ce este important să fie puternică.

Totodată, există diverse modele comportamentale la care acced adulții, prin tradiție, şi care împiedică dezvotlarea emoțională a copiilor. Dintre acestea, cele mai răspîndite sînt următoarele:

Cluster de comportamente: *dezaprobarea anumitor emoții ale copiilor (de exemplu, dacă băiatul plînge, dacă fetița exprimă nonverbal emoția negativă)*

Sugestii:

- încurajați şi învățați copiii să-şi exprime emoțiile într-un mod personal şi fără consecințe negative asupra celorlalți, întrucît fiecare copil are un mod propriu de a-şi exprima emoțiile;
- analizați-vă propriul mod de a exprima emoțiile: ca părinte sau ca educator/profesor, aveți un rol mare în formarea abilităților de comunicare emoțională ale copiilor.

Cluster de comportamente: *întărirea (sau recompensarea) exprimării emoționale tradițional specifice unui sau altui gen şi penalizarea sau descurajarea abaterii de la regulile exprimării acestora*

Sugestii:

- prezentați explicit comportamentele negative (agresivitate, furie, plîns nejustificat) şi specificați că acestea sînt astfel indiferent de situație sau de genul celor care le manifestă;
- nu uitați să oferiți alternative de comportament sau de exprimare a emoțiilor negative, în situații specifice.

Alte contexte sociale şi fizice care compromit dezvoltarea emoțională a copiilor:

- *Materiale şcolare şi programe de educație pentru copii ce ilustrează şi promovează stereotipuri tradiționale de gen*

*Sugestii***:**

- încercați să oferiți copilului stimuli cît mai diferiți, jucării variate, stimulați-l să se implice în activități noi şi, pe cît posibil, cu specific tradițional pentru genul opus;
- explicați-i că orice lucru este interesant şi folositor.
- selectați filme, cărți şi programe care să ilustreze cît mai puțin comportamente tradiționale specifice extreme.

- *Copiii sînt supuşi presiunii prietenilor în dezvoltarea comportamentelor şi folosirea materialelor specifice în mod tradițional genului lor. De asemenea, copiii sînt penalizați/descurajați dacă se abat de la aceste stereotipuri de gen*

Sugestii:

- ca părinte, nu izolați copilul doar pentru că prietenii săi sînt prea agresivi sau preferă jocuri violente. Stabiliți un program pentru timpul liber care să includă şi jocul cu prietenii, dar şi alte activități;
- ca părinte şi educator/profesor, mențineți dezaprobarea față de comportamentele nepotrivite, indiferent de context. Încercați să comunicați cu părinții prietenilor copiilor la acest subiect.

DIFERENȚE DE GEN ÎN COMPORTAMENTELE SOCIALE

Cercetările evidențiază faptul că prezența unei cantități de estrogen mult mai mare la fete decît la băieți explică numărul redus de comportamente agresive şi competitive la acestea. De asemenea, cantitatea crescută de estrogen este responsabilă de încrederea scăzută şi de lipsa autoasertivității de care dau dovadă fetele. Prezența comportamentelor agresive, competitive, a autoîncrederii şi a autoasertivității în contextul social este favorizată de un nivel crescut de testosteron. Acest hormon este secretat în cantități mari la bărbați, şi ca urmare, comportamentele enumerate sînt întîlnite cu mare frecvență la băieți în cadrul interacțiunilor sociale. De asemenea, la bărbați, amigdala, formațiune din sistemul nervos central, este mai bine dezvoltată şi secretă o serie de hormoni care predispun la răspunsuri vegetative accentuate şi la manifestări agresive în situații conflictuale (Gurian, 2001). Emisferele cerebrale sînt dezvoltate diferențiat la fete şi la băieți. Emisfera stîngă

este mai bine dezvoltată la fete şi asigură o performanţă superioară în sarcinile verbale. Ca urmare, fetele prezintă în contextul interacţiunilor sociale abilităţi de ascultare mai bine dezvoltate decît ale băieţilor (*Gurian*, 2001). Aceste diferenţe biologice predispun spre un anumit tip de comportament social. Dar, alături de ele, există şi alţi factori care determină diferenţe între fete şi băieţi în interacţiunile sociale. Caracteristica definitorie a interacţiunilor sociale în perioada cuprinsă între preşcolaritate şi pubertate este faptul că predomină **jocul** şi **gruparea în funcţie de gen**. Fetele se joacă şi caută compania fetelor, băieţii se joacă şi caută compania băieţilor (Jacklin, 1989, Maccoby, 1987, 1988, 1990, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Copiii se asociază preferenţial cu copiii de acelaşi gen încă înainte de vîrsta la care pot identifica şi numi sexul copiilor cu care se asociază (Maccoby 1990, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Asocierea preferenţială a fetelor cu fete şi a băieţilor cu băieţii are mai multe explicaţii:

1. Cercetările arată că preferinţa pentru acelaşi gen se manifestă foarte timpuriu. Încă înainte de 6 luni, copiii reacţionează diferit la figurile umane de bărbat/femeie. Aceste predispoziţii generează o influenţă cognitivă în favoarea aceluiaşi gen înainte ca identificarea şi recunoaşterea sexului să fie prezente (Fagan & Shepherd, 1981, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993).
2. O altă explicaţie este din perspectiva ***intereselor comune***. Oamenii care împărtăşesc aceleaşi interese sînt o companie mult mai plăcută. Fiecare fată sau băiat dezvoltă interese în funcţie de tratamentul parental, inclusiv de jucăriile primite. În funcţie de jucăria cu care se joacă, în jurul copilului se vor grupa fie fete, fie băieţi (Eisenberg, Tryron & Cameron, 1984, Wynn & Fletcher, 1987, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993).
3. A treia explicaţie este din perspectiva ***grupului de prieteni,*** a celorlalţi copii. Adesea, prietenii reacţionează negativ la posibilele conotaţii sexuale ale relaţiilor cu sexul opus (Thorne, 1986, Hoyenga & Hoyenga, 1993). În general, copiii tind să întărească comportamentul sexual tipic al altui copil şi să-l pedepsească pe cel atipic (Fagot, 1985, Lamb & Roopmarine, 1989, Hoyenga & Hoyenga, 1993).
4. O nouă explicaţie este din perspectiva ***stilului de joacă.*** În joc, băieţii sînt mai agresivi, mai competitivi şi mai dominanţi decît fetele (Maccoby 1990, apud Hoyenga & Hoyenga,1993). În cazul băieţilor, există o probabilitate mai mare să apeleze la agresivitate, atît fizică (ex., bătăi), cît şi verbală (ex., folosirea de porecle sau vorbe urîte), mai ales în interacţiunea cu alţi băieţi (Maccoby, 1998, apud Strough, 2000). De asemenea, băieţii preferă jocul în grupuri mai mari, iar fetele – în diade, care le orientează spre teme domestice de joc ("de-a mama şi de-a tata", "la cumpărături" etc.). Stilul de joacă al fetelor este mai sedentar, orientat spre protecţie şi îngrijire, în timp ce stilul de joacă al băieţilor este mai dinamic. Băieţii sînt mai dispuşi să se joace afară, în locuri publice, departe de adulţi. La rîndul lui, stilul de joacă diferit al fetelor de cel al băieţilor este condiţionat biologic de cantitatea şi tipul de hormoni secretaţi (estrogen/testosteron/serotonină).
5. O altă caracteristică a interacţiunilor sociale la nivelul căreia fetele şi băieţii diferă este **competitivitatea/cooperativitatea**. Cercetările arată că femeile au o atitudine mult mai pozitivă faţă de cooperare decît bărbaţii, în timp ce bărbaţii au o atitudine mult mai pozitivă faţă de competiţie decît femeile (Ahlgren, 1983, Boehnke & al., 1989, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). De regulă, băieţii se implică în jocuri de tip competitiv. Chiar şi în situaţiile în care fetele şi băieţii joacă acelaşi joc, băieţii intră în competiţie cu ceilalţi, în timp ce fetele formează grupuri de cooperare (Parker, 1984, Hughes, 1988, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Această preferinţă nu este întîmplătoare. Cercetările arată că femeile şi bărbaţii prezintă un răspuns fiziologic diferit în situaţii de competitivitate, bărbaţii avînd un nivel ridicat de adrenalină, care corelează pozitiv cu nivelul performanţei.

Interacţiunile sociale au un impact diferit asupra fetelor şi băieţilor, din perspectiva **comparaţiilor sociale** pe care aceştia le realizează. Cercetările evidenţiază faptul că fetele fac mult mai frecvent afirmaţii autocritice şi valorizează performanţele şi abilităţile celorlalţi decît băieţii. De asemenea, ele tind să atribuie propriul insucces lipsei de abilităţi personale, atribuire rar întîlnită la băieţi (Ryckman & Peckham,1987, Frey & Ruble, 1985, 1987, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Prin urmare, fetele realizează atribuiri interne, şi deseori globale, pentru evenimentele negative generale şi personale. Această lipsă a încrederii personale conduce la aşteptări diferite legate de succes sau eşec. Chiar şi în sarcinile pentru care nu există experienţă personală anterioară, expectanţele de succes ale băieţilor sînt mult mai ridicate decît cele ale fetelor (Veroff, 1989, apud Hoyenga & Hoyenga, 1993). Această diferenţiere are implicaţii extinse, la nivelul performanţei în diverse domenii de activitate.

Adulţii se raportează diferit la performanţele fetelor şi cele ale băieţilor şi favorizează apariţia şi menţinerea stilului atribuţional diferit. Adulţii critică fetele mai mult decît băieţii pentru diferite eşecuri, atribuindu-le mai mult lipsei de competenţe sau/şi lipsei de înţelegere a

sarcinilor, în timp ce pe băieți îi critică mai puțin, iar atunci cînd o fac, le atribuie greşelile mai mult unor factori specifici, situaționali (Alessandri & Lewis, 1993, 1996; Lewis, 1992, apud Ferguson, 2000). Acest lucru este extrem de important pentru dezvoltarea ulterioară a individului. Lewis (1992, apud Ferguson, 2000) arată în ce mod aceste procese promovează apariția unui stil de atribuiri interne („Eu sînt de vină.") şi globale („Întotdeauna greşesc, nu pot face nimic bine.") pentru eşec la fete, stil care creşte riscul resimțirii altor emoții negative (ruşinea, vinovăția, tristețea), dăunătoare pentru imaginea şi stima de sine a copilului. Adulții oferă băieților un feedback specific, într-o situație specifică (ex., "Exercițiul este corect făcut în prima parte, însă apare o greşeală în rîndul al doilea.", în loc de "Exercițiul este greşit." – feedback nespecific), în timp ce fetelor li se oferă un feedback general ("E foarte bine."), care nu le ajută să-şi identifice comportamentul care trebuie schimbat sau îmbunătățit.

Rolul părinților, dar şi al profesorilor este să-şi monitorizeze modul în care oferă feedback fetelor şi băieților şi să-şi adapteze comunicarea în aşa fel încît să-i ajute să-şi dezvolte performanțele şi abilitățile. Acest lucru poate fi realizat prin oferirea unui feedback specific, adecvat sarcinii, cu punctarea clară a ceea ce are copilul de modificat sau de îmbunătățit.

Prezentăm cîteva dintre cele mai frecvente convingeri cu efecte negative (prejudecăți şi stereotipuri) ale adulților legate de comportamentul social al copiilor şi seturi de comportamente-tip:

"Există jucării pentru fete şi jucării pentru băieți."

Recomandări:

- ca părinte, cumpărați jucării nonspecifice în mod tradițional genului căruia îi aparține copilul şi asistați-l în explorarea şi descoperirea lor. Fiecare tip de jucărie dezvoltă o altă abilitate cognitivă, oferindu-i copilului oportunitatea de dezvoltare;
- ca educator, încurajați copiii să se joace şi cu alte jucării decît cele specifice genului lor, organizați jocuri de rol în care cele două genuri să execute sarcini nespecifice din punctul de vedere al apartenenței de gen.

"Fetele nu trebuie să se joace cu băieții, pentru că băieții sînt obraznici."

Recomandări:

- facilitați alcătuirea de grupuri de joc mixte din punctul de vedere al genului. În acelaşi timp, supravegheați grupul şi interveniți atunci cînd fetele sînt mai puțin implicate în joc din cauza băieților care domină.

Cluster de comportamente: *unii părinți le cumpără fetelor jucării pentru teme de joacă din mediul domestic, ceea ce le limitează dezvoltarea prin explorarea unui set redus de activități şi prin construirea unui set de percepții reduse asupra propriilor competențe, formîndu-le şi menținîndu-le, astfel, stereotipul conform căruia principala competență a femeii este cea de gospodină a casei*

Sugestii:

- implicați fetele în jocuri care dezvoltă nu numai abilitățile verbale (jocul cu păpuşile), ci şi abilitățile cognitive şi motorii, oferindu-le oportunitatea de a se simți competente în cît mai multe domenii de activitate.

Cluster de comportamente: *unii părinți/educatori/profesori facilitează gruparea copiilor în funcție de gen, ceea ce are drept consecințe întărirea unor comportamente tradiționale de gen*

Sugestie:

- explorați împreună cu fetele şi băieții diferite tipuri de activități, care să le faciliteze implicarea în activități ce nu se limitează la cele de gen tradiționale.

Cluster de comportamente: *unii părinți facilitează şi întăresc jocul specific în mod tradițional unui anumit gen*

Sugestie:

- inițiați jocuri noi pentru ambele genuri şi implicați fetele şi băieții deopotrivă.

Cluster de comportamente: *şcoala nu promovează constituirea grupurilor mixte de joc*

*Sugestie***:**

- stimulați gruparea băieților în diade şi a fetelor în grupuri mai largi.

* * *

Perspectiva asupra diferențelor de gen şi impactul moştenirii tradiționale cu privire la educația copiilor şi identitatea de gen propusă în partea aplicativă a articolului constă în faptul că acestea sînt prezentate în termeni de **avantaje şi dezavantaje pentru băieți şi pentru fete**. Abordăm problema diferențelor de gen şi a culturii astfel pentru că, actualmente, tot mai mulți copii sînt lipsiți de anumite oportunități de dezvoltare. Considerăm că atît părinții, cît şi ceilalți subiecți implicați în educarea copiilor trebuie să fie informați despre problematica diferențelor de gen şi să cunoască necesitatea valorificării sau compensării acestor diferențe, precum şi efectele benefice, dar şi consecințele nefaste ale preluării şi perpetuării unor modele de comportament, convingeri şi prejudecăți determinate de mediul socio-cultural.

Vă îndemn cu entuziasm să încercați acest demers de integrare a problematicii diferențelor de gen în procesul de educare şi creştere a copiilor, deoarece asigură un spațiu optim de dezvoltare a acestora şi ne menține ancorați în realitatea noastră, conştienți de binele şi răul culturii în care am crescut noi şi în care ne creştem şi copiii.

Şcoala văzută din perspectiva piramidei lui Maslow



Viorica **OLEINIC**

Liceul Teoretic *Mihai Eminescu*, mun. Chişinău

„Nihil novi sub sole." (?)

Dintre cele mai greu de atins deziderate, în cadrul procesului didactic, îmi pare a fi motivarea elevilor. Pentru că motivaţia e un fenomen mai mult de ordin intrinsec, pentru că ţine de eul fiecăruia, pentru că este individuală, pentru că nu e măsurabilă. Şi totuşi ea stă la baza rezultatelor pe care le obţinem. Altfel spus, motivaţia, prin prezenţa sau absenţa sa, determină finalitatea. Importanţa factorului motivaţional este recunoscută de către managerii din diferite ramuri de activitate. De aceea, una dintre cele patru funcţii de bază ale managementului, alături de cea de conducere, de planificare şi de control, este *funcţia de motivare*. Managementul, deşi e o ştiinţă relativ nouă, operează încă de la începutul secolului al XX-lea cu teorii care au ca obiect de cercetare motivarea: teoria ierarhiei valorilor a lui A. Maslow, teoria E.R.D. (nevoi existenţiale, nevoi relaţionale şi nevoi de împlinire sau de dezvoltare) a lui Alderfer, teoria achiziţiei succesului a lui Mc. Clelland şi Atkinson, teoria X şi Y a lui Mc.Gregor. Diferite sau asemănătoare după conţinut, teoriile motivaţionale vin să confirme acelaşi lucru: există o multitudine de stimuli ce determină o persoană să aleagă un anumit tip de comportament, există o sumedenie de factori ce explică succesul sau o slabă performanţă.

Teoria ierarhiei valorilor, numită şi *teoria ierarhiei nevoilor umane*, elaborată de Abraham Maslow (1908-1970, psiholog umanist american) este una dintre cele mai cunoscute. Acest lucru se datorează faptului că savantul s-a oprit cu cercetarea asupra indivizilor pe care îi cataloga drept complet "funcţionali", cu personalitate "sănătoasă". De aceea, teoria lui A. Maslow este, din punctul de vedere al valabilităţii, general-umană, avînd o largă arie de aplicabilitate. Învăţămîntului modern nu-i sînt străine cercetările din domeniul managementului, una dintre noile orientări fiind managementul în pedagogie. Tocmai de aceea un domeniu la care putem raporta conţinutul teoriei lui Maslow este „universul şcolar". În acelaşi timp, aplicarea oricărei teorii nu se face doar pentru a-i proba funcţionalitatea, ci pentru ca, pornind de la premisa funcţionalităţii acesteia, să se ajungă la performanţele dorite. În concluzie, urmărind nivelurile sau ierarhia necesităţilor umane pe care le elucidează psihologul american, ne putem edifica în privinţa aşteptărilor pe care le au elevii sau părinţii de la instituţia numită *şcoală*, putem şti/intui ce le-ar aduce satisfacţie morală şi deci cum să-i motivăm, în sens larg.

Maslow ierarhizează nevoile umane, structurîndu-le grafic în forma unei piramide (de aceea, teoria mai e numită *piramida trebuinţelor*). La baza acesteia ilustrul psiholog plasează *nevoile fiziologic*e (hrană, îmbrăcăminte etc.), care sînt nevoi primare, generate de factorii care determină existenţa. În contextul şcolii secolului al XXI-lea, aceasta ar însemna, înainte de toate, curăţenie pe întreg teritoriul instituţiei de învăţămînt, curte îngrijită şi frumos amenajată, o bibliotecă bogată, săli de clasă bine iluminate, mobilier util şi confortabil, săli de sport şi de computere, săli de activităţi înzestrate cu echipamentul necesar, cantină spaţioasă, vecee moderne, care corespund tuturor normelor sanitare, aerisire, căldură etc. Urmînd această ordine de idei, trebuie să recunoaştem că unul dintre criteriile conform căruia părinţii aleg instituţia de învăţămînt pentru copiii lor este

aspectul exterior. De aceea, factorii aspectuali nu sînt deloc de neglijat, necorespunderea realităţii cu aşteptările părinţilor şi ale elevilor duce la frustrări, ştirbeşte din imaginea instituţiei, taie chiar pofta de a mai veni la şcoală, într-un cuvînt, **demotivează**.

Pe a doua treaptă a piramidei Maslow situează *nevoile de securitate şi de siguranţă*, care devin importante în motivarea individului numai după ce nevoile primare au fost satisfăcute la un nivel acceptat de fiecare, ca fiind suficient. Vorbind despre şcoală, s-ar cere să specificăm că dezideratul primordial al elevilor sînt totuşi studiile. Cu toate acestea, deşi mulţi dintre ei „închid ochii" la neajunsuri, punînd accent pe calitatea studiilor, instituţia pierde din prestigiu, îşi pătează imaginea. E dureros să auzi: „Da, ştiu că acolo se face carte, dar cum arată!...". Nevoia de securitate, pe care şcoala este obligată să o satisfacă, presupune siguranţa pentru aflarea în incinta instituţiei, existenţa unui serviciu de pază, a unui uşier, o curte îngrădită (care ar elimina şi pericolul cîinilor vagabonzi) şi, nu în ultimul rînd, laboratoare, săli pentru orele de educaţie tehnologică care ar asigura igiena şi securitatea şi o bună desfăşurare a procesului instructiv.

Nevoile sociale, plasate la nivelul trei, cuprind nevoia de prietenie, de afiliere şi de satisfacere a relaţiilor interumane, adică nevoia de a fi împreună cu alţii, de a aparţine unui grup sau unei categorii sociale, de a fi acceptat de alţii. Aici ne apropiem de esenţa a ceea ce Paul Clarke numeşte „şcoală-comunitate de învăţare". La şcoală aceste nevoi se transformă în dorinţa copiilor de a contacta cu semenii lor, de a comunica cu tineri ce împărtăşesc aceleaşi interese, împreună cu care formează o generaţie. În legătură cu acest aspect, Paul Clarke menţionează: „Cînd oamenii observă că propriile lor acţiuni au putere şi propria lor voce este auzită în cadrul unui grup [...], cînd construiesc comunităţi ca răspuns la diferite cerinţe, [...], cînd favorizează democraţia şi încurajează pluralismul, atunci şcolile lor vor fi cu adevărat şcoli ale învăţării". Satisfacerea necesităţilor sociale se vădeşte şi în bucuria elevilor de a veni în fiecare zi la şcoală, în entuziasmul de a reîncepe activitatea după absenţe îndelungate, după vacanţe. De aceea, integrarea unui copil în anturajul şcolar, formarea unui colectiv unit sînt prerogativa dirigintelui şi au un impact decisiv asupra motivării elevului de a veni cu plăcere la şcoală. Satisfacerea necesităţilor sociale e apanajul şcolii. Prin urmare, această instituţie are menirea de a facilita integrarea copiilor în societate şi, totodată, de a educa un cetăţean cu o conştiinţă naţională sănătoasă.

Nevoile de stimă, de recunoaştere a eului derivă din cele sociale şi se referă la necesitatea fiecărui individ de a fi respectat de ceilalţi, de a i se recunoaşte meritele şi realizările. Raportînd această cerinţă la elevi, trebuie să înţelegem că absolut toţi simt necesitatea recunoaşterii şi a respectului din partea colegilor şi, poate chiar mai



mult, a profesorului. Dar trebuie şi să declarăm deschis că noi, profesorii, îi respectăm „cu uşurinţă" pe elevii care ne răsplătesc munca prin rezultate frumoase, adică pe elevii buni. Deseori avem tendinţa „profesională" de a ne crea o părere despre un elev judecînd după rezultatele acestuia la învăţătură. Just, pe de o parte, dar nu suficient de just, pe de alta. E momentul să se conecteze „omul" din noi, „părintele", care îl va privi pe copil şi din altă perspectivă. E de datoria dirigintelui, apoi şi a întregului corp didactic, să găsească, pentru fiecare elev în parte, laturile pozitive ale firii acestuia, calităţile pe care, cu siguranţă, le are. Ca rezultat, avem de cîştigat cu toţii: părinţii – fiind satisfăcuţi de atitudinea dascălilor, profesorii – fiind orientaţi spre comunicare pozitivă, fie chiar cu elevii mai dificili, şi, nu în ultimul rînd, elevii – fiind motivaţi prin respectul pe care îl culeg. Astfel, autoaprecierea elevului va creşte prin stima de sine prin alţii, dar şi prin stima de sine prin sine.

Nivelul superior al piramidei lui Maslow începe cu *nevoia de cunoaştere* şi continuă prin t*rebuinţele estetice şi de autoactualizare*. Alte surse vorbesc despre aceste trei feluri de valori ca despre una singură, numind-o *nevoia de dezvoltare*. În unanimitate însă se declară acest nivel ca fiind superior. E înălţimea pe care nu toţi indivizii umani o ating şi spre care nu toţi tind. Mulţi sînt împliniţi doar prin satisfacerea nevoilor primare, elucidate anterior. Ele stau la baza existenţei umane. Mai mult decît atît, nivelul superior poate fi atins doar după ce sînt satisfăcute necesităţile primare.

Acestea fiind spuse, mă întreb: „Oare ce este şcoala, dacă nu izvorul unde copiii îşi vor potoli setea de cunoştinţe, de frumos, de perfecţiune?". Elevii vin la şcoală pentru a învăţa, a explora, a-şi dezvolta simţul frumosului, a-şi descoperi şi valorifica talentele, într-o continuă tendinţă spre armonizarea sinelui cu sinele şi cu lumea. Iată de ce este îndreptăţită orientarea continuă a învăţămîntului modern spre racordarea la noile cerinţe pe care le revendică timpul în care trăim, realitatea. Urmînd acest deziderat, şcoala trebuie să ofere elevilor posibilitatea de a face studii temeinice, profunde. Elevii şi părinţii vor selecta instituţiile, optînd pentru cele care au obţinut performanţe. Acesta este, de fapt, principalul

criteriu în baza căruia va fi solicitată o instituție. Satisfăcînd nevoia de învățare a elevului mediu, şcoala va deveni cu adevărat o *Alma mater* pentru elevii cu capacități deosebite. Noi, profesorii, îi vom motiva, antrenîndu-i în participarea la concursuri, olimpiade, alte activități extraşcolare. Astfel, procesul didactic va avea, îndreptățit, ca scop major dezvoltarea competențelor, în toată complexitatea lor.

Nimic nou, s-ar părea, dar, în acelaşi timp, actualizarea unor aspecte motivaționale, din perspectiva teoriei despre ierarhia nevoilor umane, a relevat adevăruri şi valori perene, care merită, cred, a fi reamintite, perpetuate. Aşadar, generalizînd această debrifare a piramidei lui Maslow, raportată la universul şcolar, obținem, de fapt, tabloul ideal a ceea ce ar trebui să fie (şi cred că este) şcoala secolului al XXI-lea. În ordine descrescătoare rezumînd, dar nu şi prin scăderea importanței, conchidem că sînt motivați elevii într-o instituție unde se pune un mare accent pe ceea ce numim, din vechi timpuri, *a face carte*. Sînt motivați elevii în şcolile unde li se oferă posibilitatea de autoactualizare, unde li se inoculează respectul față de sine şi față de ceilalți, unde valorile umane stau în capul mesei, unde alături de omul doct, cult, este educat cetățeanul, gospodarul. Dar mai ales, sînt motivați elevii (şi aceasta nu mai ține de teoria lui Maslow) ce au în față exemplul viu al profesorilor, care, în tot ceea ce fac, pun, înainte de toate, suflet.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Clarke, P., *Comunități de învățare: şcoli şi sisteme,* Ed. Arc, Ch., 2002.
2. Burlacu, N.; Cojocaru, V., *Management*, ASEM, Ch., 2000.

Aspecte materializate ale culturii şcolare: vestimentația elevului



Valentin **GUZGAN**

Liceul Teoretic *Ion Creangă*, mun. Chişinău

Astăzi, nimeni nu mai pune la îndoială faptul că ameliorarea calității vieții şcolare rezidă în aşa-zisa *cultură a şcolii*, iar sensurile conceptului, modul în care acesta este conştientizat şi aplicat sînt deocamdată destul de confuze. O viziune simplistă asupra *culturii şcolare* nu ne conduce prea departe. Nu fac acest lucru nici expresiile populare care descriu *cultura şcolii* şi *cultura,* în genere, ca pe „un mod de realizare a lucrurilor" sau „motivul mobil al unei turme de a păstra o direcție de deplasare" [1]. *Cultura* poate fi înțeleasă ca o modalitate specifică de organizare şi de dezvoltare a existenței umane, exprimată prin produsul muncii materiale şi spirituale, ca un sistem de norme şi structuri sociale, de valori sociale stabilite în raport de atitudinea oamenilor față de natură, față de ceilalți şi față de ei înşişi [2]. Rezultatele unor cercetări personale au permis să constatăm că acest concept a avut de parcurs o cale istorică întortocheată: lumea laică îl folosea pentru a denumi sofisticat o persoană "cultă"; antropologii desemnează prin el obiceiurile şi ritualurile pe care societățile le-au dezvoltat de-a lungul istoriei; managerii îl utilizează cu referire la climatul şi practicile dezvoltate de organizații sau ca valoare menită să sublinieze credibilitatea organizației.

De menționat că, încă în anul 1952, Kroeber şi Kluckhohn [3] au stabilit 164 de sensuri ale termenului *cultură,* majoritatea dintre ele stipulînd totalitatea de modele comportamentale social-transmisibile cu toate nuanțele acestora. Celelalte definiții, după părerea mea, sînt mai puțin relevante, fiind grupate în: 1) *definiții descriptive;* 2) *definiții istorice;* 3) *definiții normative;* 4) *definiții psihologice;* 5) *definiții structurale;* 6) *definiții genetice.* Kluckhohn ne mai pune la dispoziție şi definiția de *tip structural*, unde nucleul principal îl constituie tradițiile derivate şi selectate istoric, precum şi valorile atașate acestora; sistemul cultural poate fi considerat un produs al acțiunii, dar şi un factor ce condiționează elementele viitoarei acțiuni [4].

Aşadar, dacă şcoala doreşte să devanseze alte organizații, atunci părinții, pedagogii şi adminisrațiile trebuie să ia atitudine față de tradițiile locale şi căile proprii de dezvoltare, față de ***parcursul dezvoltativ cultural.*** Concepția despre şcolile cu o cultură distinctivă nu este nouă. În 1932, Willard Walier scria: "Şcolile au o cultură care, în definitiv, este doar a lor". Părinții, profesorii, directorii şi elevii sesizează ceva special în legătură cu şcolile lor, ceva ce s-ar identifica cu "o putere", dar foarte dificil de descris. De exemplu, termenii *climat* şi *etos* sînt utilizați pentru a furniza argumente în această

direcție [5]. De aceea, considerăm că anume termenul *cultură organizațională* este cel mai indicat pentru a introduce certitudine în investigație.

De fapt, noțiunea de *cultură organizațională*, în sensul unor delimitări conceptuale, derivă din termenul antropologic *cultură,* ca ansamblu integrat de valori, credințe, norme și comportamente sociale ale indivizilor și ale grupurilor (modul de a gîndi și de a fi), pe care se articulează o diversitate de manifestări particulare. Întrucît *cultura organizației* reprezintă o încercare de a pătrunde atmosfera, sensul, trăirile și caracterul unei instituții, voi aduce în atenție mai multe definiții ale acesteia, preluate de la E. Păun: 1) model al convingerilor și expectațiilor împărtășite de membrii unei organizații, normele care descriu comportamentul acestora (H. Schwarts, S. Davies); 2) simbolurile, ceremoniile și miturile care exprimă valorile și credințele de bază ale unei organizații și ale membrilor săi (W. Oachi); 3) ansamblu de filozofii, ideologii, valori, credințe, prezumpții, așteptări, atitudini și norme împărtășite de membrii organizației (D. Hellriegel); 4) convingerile împărtășite de managerii unei organizații (J. Lorsch); 5) tradițiile și convingerile unei organizații, prin care aceasta se distinge de altele și care îi asigură stabilitate (H. Mintzberg); 6) nivelurile cele mai profunde ale ideilor de bază și ale convingerilor adoptate de membrii organizațiilor (E. Schein); 7) set de valori aparținînd organizației, care îi ajută pe membrii acesteia să înțeleagă scopul și modalitățile de acțiune (R. Griffin) [6].

Aceste abordări și experiența managerială acumulată ne-a permis să formulăm propria definiție [7]. ***Cultura organizațională*** deci este o stare de existență prin care instituția școlară (organizație) se deosebește de altele similare prin modelele de activitate (acțiune) comune și împărtășite de membrii organizației (școli), conexionate între ele în baza unor valori (acceptate și produse) amplificate și protejate de convingeri și de idei fundamentale (filozofii, ideologii, ipoteze), materializate în norme comportamentale, ținută profesională și strategii de realizare a sarcinii și a obiectivelor educaționale, exteriorizate simbolic prin maniere, limbă (limbaj, jargoane, sloganuri), ceremonii, tradiții, ritualuri, istorie și mituri, povești și povestiri, produs material și intelectual, ambient arhitectural și însemne distinctive. Prin urmare, școala, ca organizație, se definește ca avînd un spirit, un etos, un climat propriu. Dacă din punct de vedere fizic mai multe școli pot fi identice sau asemănătoare, atunci din perspectiva culturii organizaționale avem de-a face cu entități diferite. Fiecare școală își performează ritualuri, ceremonii, gesticulații particulare. Se nasc obiceiuri nescrise, care se transmit de la o generație la alta. Se observă modele comportamentale și la elevi, și la personalul didactic, impuse cîteodată de cei care conduc sau recoltate natural în spațiul specific de formare. Similar oricărui domeniu acțional și tranzacțional, se naște un spirit corporatist.

Așadar, elementele de bază ale culturii organizaționale sînt: *viziunea, misiunea, limba, valorile, credințele, normele și modelele comportamentale, presupozițiile de bază, ritualurile, ceremoniile, tradițiile, istoria, poveștirile, simbolurile, logosul vieții școlare* ș.a.

Pornind de la faptul că printre funcțiile *culturii organizaționale* se regăsesc și cele de fortificare a integrității colective, avînd în vedere conținutul lor simbolic, precum și necesitatea instituționalizării acesteia în unitatea școlară, se impune acțiunea de recrutare a tuturor actorilor „spectacolului" educațional (pedagogi, părinți și elevi) ca părți componente ale unui parteneriat, ca relație construită pe principii democratice, activ-participative.

Nu vom descrie aici modalitățile practice de implementare a tuturor elementelor *culturii organizaționale* în viața instituției preuniversitare, în cazul nostru, în Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chișinău. Ne vom referi doar la aspecte ce țin de integritatea colectivă și, în special, la uniforma școlară a liceului nominalizat, pe care subsemnatul are onoarea să-l conducă mai bine de 16 ani.

În anul 1995, o delegație a liceului nostru a participat la jubileul de 75 de ani ai Liceului *Ion Creangă* din București. Pe lîngă multe activități desfășurate în cadrul acestui eveniment, delegația noastră a fost copleșită și plăcut surprinsă de vestimentația elevilor de acolo. Toți, băieți și fete, erau îmbrăcați în sacouri roșu-închis, astfel încît Palatul Copiilor din București se colorase omogen în această nuanță, ceea ce imprima evenimentului o ținută solemnă, deosebită. La întrebarea adresată gazdelor: „De ce roșu-închis?", ni s-a răspuns cu mîndrie: „Păi, domnilor, elevii noștri sînt cireșele din amintirile scrise ale marelui humuleștean". Răspunsul a fost atît de provocator, încît delegația noastră, identificînd semnificația filozofică a acestui element simbolic (culoarea uniformei), a decis ca elevii noștri să devină „frunzele" aceluiași copac cu cireșe, adică, la întoarcere, urma să se inițieze procedura de introducere a uniformei pentru crengienii din Chișinău. În felul acesta, un parteneriat transfrontalier a impus inițierea altuia – între actorii liceului nostru.

Luînd în considerație situația social-politică la acel moment, traseul de introducere a uniformei școlare necesita o abordare strategică capabilă să evite eșecul sau rezistența la schimbare.

Primul pas l-a constituit lansarea ideii, fără a se specifica toate componentele valorice ale acesteia. După 2 luni de zile s-a realizat o cercetare privind perceperea ideii în sine, pe un eșantion de 500 de persoane: 90 de profesori, 400 de elevi (cl. VII-XII) și 110 părinți. Rezultatele sondajului sînt prezentate în *Tabelul 1.*

Tabelul 1.

Nr.	Chestionar	Răspunsuri		
		Părinți (%)	Elevi (%)	Profesori (%)
1.	Sînteți adeptul introducerii în liceul nostru a uniformei?	76	9	98,7
2.	Ce ar însemna pentru instituție introducerea uniformei?			
	- formă de manifestare a personalității;	60	10	82
	- mîndrie pentru liceu;	78	15	99
	- elemente de apartenență;	92	80	100
	- mijloc de a economisi finanțele părinților;	91,5	50	100
	- creşterea reuşitei;	60	0	95
	- elevii vor deveni mai ordonați, culți;	93	18	100
	- sporirea prestigiului liceului.	92	43	100

Sondajul a identificat grupul țintă – părinții şi problema – rezistența elevilor, precum şi faptul că pedagogii sînt grupul resursă care conştientizează această necesitate. Anume acest partener a fost „desantat" la început în tabăra părinților pentru a recolta susținători. Activitatea a fost concepută ca o investigație, ca o analiză SWOT. Personal, am participat la 42 de adunări ale părinților. Datele sistematizate ale respectivului demers educațional şi managerial au arătat următoarea situație:

1. **Puncte tari**: unitate în diversitate, posibilități de a se manifesta; centrare pe procesul de învățare; ordine, curățenie; element valoric de integritate colectivă; nivel relevant de manifestare comportamentală; aspect estetic impecabil; gusturi elevate; conținut şi filozofie clar materializate; element distinctiv; mîndrie.
2. **Puncte slabe**: lipsa cadrului juridic; neconştientizarea faptului în sine; frustrări externe; influențe comunitare nonvalorice.
3. **Amenințări**: rezistența elevilor, a unor părinți; tentația de a modifica elementele pieselor vestimentare; neacceptarea modelului.
4. **Oportunități**: şanse egale pentru toți; economisire de resurse financiare; crearea propriului stil; posibilitatea de includere a cerințelor vestimentare în Statutul liceului; sporirea prestigiului instituției; educarea elementelor de apartenență; evoluări în cadrul concursurilor de activitate extracurriculară fără a confecționa altă îmbrăcăminte.

Peste 3 luni pline de şedințe, dezbateri publice, discuții nonformale, ore de clasă s-a realizat un nou sondaj în ceea ce priveşte necesitatea purtării uniformei de către elevii liceului. Între timp au fost propuse mai multe variante de uniformă şcolară, elaborate de specialişti în design vestimentar, de elevi din Senatul liceului, de alți doritori de a participa la proces. Rezultatele acestui experiment implicativ le desprindem din *Tabelul 2*. Pentru comparație, în tabel au fost incluse şi rezultatele din *Tabelul 1* (martie, 1995).

Tabelul 2.

Nr.	Chestionar	Răspunsuri					
		Părinți (%)		Elevi (%)		Profesori (%)	
		Martie	Mai	Martie	Mai	Martie	Mai
1.	Sînteți adeptul introducerii în liceul nostru a uniformei?	76	98	9	59	98,7	99,1
2.	Ce ar însemna pentru instituție introducerea uniformei?						
	- formă de manifestare a personalității;	60	92	10	53	82	98
	- mîndrie pentru liceu;	78	94	15	80	99	99
	- elemente de apartenență;	92	100	80	100	100	100
	- mijloc de a economisi finanțele părinților;	91,5	92	50	68,5	100	100
	- creşterea reuşitei;	60	70	0	12	95	95
	- elevii vor deveni mai ordonați, culți;	93	100	18	72	100	100
	- sporirea prestigiului liceului.	92	100	43	59	100	100

Întrucît rezultatele obținute au demonstrat că toți partenerii antrenați în experiment sînt în cîştig (ceea ce urmăreşte un parteneriat durabil), în septembrie 1995 au demarat acțiunile de introducere a uniformei, cei mai implicați în această perioadă fiind părinții care au procurat stofa, au identificat ateliere, au finanțat coaserea uniformei:

1. elaborarea modelului, a stilului – septembrie 1995;
2. descrierea componentelor vestimentației, a cerințelor – septembrie 1995.
3. determinarea strategiilor de confecționare – octombrie 1995.
4. decizia Senatului elevilor – octombrie 1995.
5. decizia Consiliului profesoral – octombrie 1995.
6. fixarea termenului limită de introducere – 17 septembrie 1996.

Ulterior, în anul 2000, a fost introdus un nou detaliu al uniformei – insigna liceului (emblema). Au mai fost introduse în viața liceului şi alte elemente ale *culturii organizaționale* ce țin de integritatea colectivă: imn, drapel, Premiul mare *Gheorghe Caşu*, medalia *Şef de promoție* ş.a.

Pe parcurs, uniforma şcolară a liceenilor de la *Ion Creangă* a fost modernizată, în funcție de cerințele vestimentare la zi, particularitățile de vîrstă ale elevilor, aceasta încadrîndu-se în următorii parametri (vezi *Tabelul 3*).

Tabelul 3. Cerințele față de vestimentație

Clasele	Articolul vestimentar	Fete	Băieți
I-IX	1. Sacou	Verde – stil clasic	Verde – stil clasic
	2. Pantaloni/fustă	Verzi, negri/verde, neagră	Verzi, negri
	3. Cămaşă/bluză	Albă, nuanțe pronunțat deschise, carouri care nu diminuează culoarea deschisă; malete. Pe timp rece – vestă, bluză care nu afectează aspectul, pulover (cu aceleaşi cerințe ca şi bluzele, cămaşele)	Albă, nuanțe pronunțat deschise, carouri care nu diminuază culoarea deschisă. Pe timp rece vestă care nu acopere gulerul la cămaşă.
	4. Pantofi, ghete, cizme	Adecvat costumului	Adecvat costumului
	5. Insignă	Clasele I-IV – doar la sărbători	
X-XII	6. Costum	Negru	Negru
	7. Cămaşă/bluză	Ca în clasele I-IX	
	8. Încălțăminte	Adecvat costumului	Adecvat costumului
	9. Insignă	Obligatorie	

Ca impact al parteneriatului descris, pot fi menționate următoarele:

1. Faptul că în liceu se poartă uniformă este apreciat în special de către părinți, profesori şi absolvenții instituției. La facultățile de drept, unde cadrele didactice recomandă viitorilor juriști să îşi educe gustul pentru o vestimentație ordonată, decentă, absolvenții noştri sînt remarcați pentru ținuta lor vestimentară adecvată, secundată de un comportament pe potrivă.
2. Toți vizitatorii liceului menționează, în primul rînd, faptul că elevii poartă uniformă.
3. Părinții constată cu satisfacție că punctele tari şi oportunitățile de altădată s-au confirmat în întregime. Ei mărturisesc că micile abateri de ordin vestimentar "permise" de elevi îi ajută să citească semnale de avertizare: copiii lor s-ar putea să aibă probleme la şcoală.
4. În liceu domină o atmosferă cultă, academică. Se atestă un nivel relevant de respectare a cerințelor sanitaro-igienice şi a normelor de conduită.
5. Unitatea în diversitate a fortificat încă o valoare împărtăşită de către toți actanții şi, în special, de către elevi: de a se identifica, fără rezerve, crengieni.
6. Comportamentul, felul de a se manifesta al elevilor noştri denotă, pe lîngă o ținută decentă, şi mîndrie, un sentiment exclusiv de apartenență la familia, la comunitatea şcolară.
7. Pentru rezultate notorii în sfera academică şi în cadrul manifestărilor de ordin social-cultural, în mai 2008, Liceului Teoretic *Ion Creangă* din Chişinău i s-a conferit titlul de *Şcoală Europeană* şi Marele Premiu al Comisiei Europene în Republica Moldova, premiu înmînat de Ambasadorul Cesare De Montis, Şeful Delegației Comisiei Europene în Republica Moldova.

Iată cum arată uniforma elevilor de la Liceul Teoretic *Ion Creangă* din Chişinău.



Clasele primare (I-IV)



Clasele gimnaziale (V-IX)



Clasele liceale (X-XII)

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Debesse, M., *L'art et l'education*//*L'education nationale*, nr. 34, 1964, Paris.
2. Beyer, H.; Trice, A., *Theories of organizaţional culture*//*Organization Studies*, nr. 5,1987.
3. Kroeber, A.K.; Kluckhohn, C., *Culture: a Critical Reviev of Concepts and Definitions*, *Vintage books*, New York, 1952.
4. Homans, G., *The Human Group*, Orlando, Fla: Harcourtbrace Svanovich, 1950.
5. Waller, W., *The Sociology of Teaching, Willey*, New York, 1932.
6. Păun, E., *Şcoala, abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iaşi, 1999.
7. Guzgan, V., *Management educaţional. Cultura organizaţională în unitatea şcolară*, Valinex, Ch., 2003.

Laturi ale formării culturii informaţionale prin educaţie



Lia **SCLIFOS**

coordonator, proiectul *Educaţie pentru Toţi – Iniţiativă de Acţiune Rapidă*

Printre multele caracteristici proprii timpului în care trăim, cele mai actuale, în raport cu tema pe care dorim să o punem în discuţie, sînt „veacul exploziei informaţionale", „societate informaţională", „civilizaţie informaţională", „cultură informaţională" etc., ele scoţînd în evidenţă acumularea rapidă a informaţiei şi creşterea rolului acesteia în viaţa omenirii, în general, şi a statului, a individului, în particular.

Pe lîngă carte, care îşi va menţine întotdeauna valoarea, o sursă incontestabilă în acest sens este Internetul. Chiar dacă a fost gîndit pentru cu intenţia de a crea un schimb eficient de informaţie, astăzi Internetul este o componentă importantă a educaţiei, îndeplinind nu numai funcţie informativ-comunicativă, dar şi servind ca mijloc de interacţiune între popoare şi culturi, un aşa-numit agent de socializare.

În condiţiile sporirii accesului la informaţie, *competenţa de cercetare* – de căutare, de selecţie şi de prelucrare a informaţiei – este una indispensabilă. Omul are nevoie de abilităţi de relaţionare cu mediul informaţional, de utilizare a noilor oportunităţi informaţionale, adică de un anumit nivel de *cultură informaţională*, *cultură de relaţionare cu informaţia,* care se impune tot mai pregnant ca un indicator de bază al culturii generale. Succesul

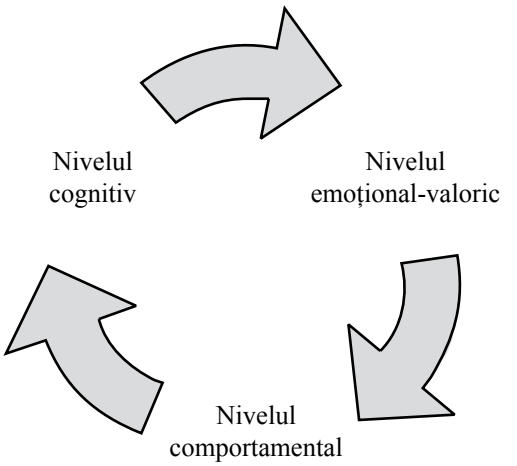
fiecărui om depinde din ce în ce mai mult de capacitatea de a identifica, percepe, utiliza productiv informaţia nouă în viaţa cotidiană (în învăţare, la serviciu, în timpul liber etc.). Iată de ce cultura informaţională şi modelarea ei prin educaţie capătă valenţe tot mai profunde.

Pentru a forma cultura informaţională la elevi, trebuie să ştim nivelul de dezvoltare a acesteia la moment, factorii ce influenţează nivelul de dezvoltare şi ce poate întreprinde profesorul în continuare.

Prin *cultură informaţională* înţelegem cultura creării, prelucrării, păstrării, căutării, procesării, utilizării informaţiei, precum şi conştientizarea locului personal în infosferă.

Cultura informaţională se realizează la trei niveluri, care sînt interdependente:

1. *nivelul cognitiv* – un sistem de cunoştinţe şi abilităţi privind comunicarea prin intermediul mijloacelor informaţionale, precum şi căutarea, structurarea, sistematizarea, sinteza şi prezentarea informaţiei;
2. *nivelul emoţional-valoric* – un sistem de aprecieri şi de atitudini privind menţinerea nevoilor şi a intereselor informaţionale, motivele căutării diferitelor izvoare de informare, aşteptări conştientizate, canale faforite de informare, autoevaluarea necesităţilor informaţionale şi a competenţei informaţionale, precum şi, un aspect foarte important, atitudinea faţă de comportamentele deviante promovate prin Internet;
3. *nivelul comportamental* – metode de căutare a informaţiei, intensitatea apelării la diferite resurse informaţionale şi caracteristica lor, aplicarea informaţiei identificate în variate sfere de activitate, modalităţi de diseminare a informaţiei noi, gradul de implicare în comunităţi informaţionale, tipuri de activitate în Internet etc.



Experienţa de zi cu zi ne permite să afirmăm că elevii consideră posibilităţile Internet-ului nelimitate, deseori avînd încredere totală în veridicitatea informaţiei din reţea. Deşi comunicarea prin Internet este deja o componentă inevitabilă a culturii informaţionale, pentru mulţi elevi ea nu este deocamdată una firească şi se reduce la utilizări episodice.

Aşadar, cea mai des întîlnită formă de lucru în Internet este căutarea informaţiei. Din păcate, o bună parte din elevi nu pot lucra cu această informaţie: de găsit o găsesc cu uşurinţă, dar le este mai complicat să o prelucreze şi să o prezinte. Afirmînd acest lucru, ne referim şi la aspectul tehnic, şi la cel etic. În acest context, vom remarca importanţa intervenţiei cadrelor didactice.

Ţinem să menţionăm că una dintre metodele actuale de cunoaştere, care contribuie la formarea culturii informaţionale şi este promovată prin noul curriculum, dar şi de exigenţele sociale, este cercetarea. Orice activitate de cercetare ştiinţifică implică o responsabilitate pe mai multe planuri: ştiinţifică, morală, socială, politică etc. Cercetătorul ştiinţific este responsabil de munca sa, dar mai ales de rezultatele investigaţiei realizate. Este o activitate de înalt prestigiu, care reclamă, în mod obligatoriu, un model de conduită: seriozitate în alegerea şi tratarea temei de cercetare; responsabilitate profesională, morală şi socială; respect faţă de muncă, faţă de tema de studiu şi de cercetători; sinceritate; modestie; o cooperare corectă în cadrul colectivului de cercetare. În acelaşi timp, în cazul unor cercetători, sînt semnalate "abateri morale": furt de idei, comunicarea unor rezultate incorecte, false din punct de vedere teoretic sau oferirea unor produse nesemnificative, inutile sau chiar periculoase, utilizarea activităţii de cercetare ştiinţifică în scopuri contrare intereselor sau securităţii umanităţii, în scopuri nocive, antisociale, distructive etc. În acest context, etica cercetării ştiinţifice are un rol aparte în formarea culturii informaţionale. Înainte de a începe o cercetare, elevii trebuie să ia cunoştinţă de principiile ei. Onestitatea cercetătorului ştiinţific asigură respectarea contribuţiilor predecesorilor, concurenţilor şi partenerilor şi conduce la diminuarea numărului de erori şi exagerări. Pentru ca cercetarea ştiinţifică să fie producătoare de noutate şi de valoare adăugată, este nevoie de 2 condiţii semnificative:

1. cercetătorul, ca subiect central, prin formarea şi experienţa sa, dar şi prin calităţile moştenite; în cazul acestuia, un rol important îl are şi cadrul cultural din care provine şi în care produce;

2. resursele de care acesta dispune sau care i-au fost puse la dispoziție pentru realizarea activităților specifice.

Cu siguranță cercetarea școlară se deosebește de cea de factură academică.

Activitatea de cercetare a elevilor este un demers creativ, realizat în comun de cei doi subiecți – elevul și profesorul – pentru rezolvarea unor probleme, care finalizează cu un transfer de valori culturale și cu formarea concepției despre lume.

Concepția despre lume se formează la ambii participanți la proces, pentru că în comunicare ei se influențează reciproc. Profesorul intervine aici ca purtător al experienței de organizare a activității, și nu ca izvor de cunoștințe. În cercetare are loc o interrelaționare activă, fiecare avînd un rol și obligații bine conturate. Prin activitate de cercetare înțelegem nu doar realizarea unor lucrări de investigație, dar ceva mult mai profund, deoarece învățarea este tot o cercetare comună desfășurată de profesor și elev.

Cunoașterea de factură didactică se deosebește de cea științifică prin cîteva trăsături:

1. În procesul de învățare se transmit cunoștințe sistematice demult "agonisite" de omenire, în timp ce omul de știință scrutează și vizează necunoscutul, caută noi adevăruri, noi explicații.
2. Savantul este instrumentalizat cu o metodă științifică de cercetare a realității prin eforturi personale, independent sau în colectiv, generînd adevăruri în mod creativ. Elevul este, de regulă, asistat, consiliat, îndrumat de către cadrul didactic.
3. Căile parcurse de cercetători și de elevi în cercetare sînt diferite. Cercetătorii se apropie de adevăruri prin multiple încercări și erori, cu mari resurse de timp și de efort, pe cînd elevii primesc direct fondurile gnoseologice decantate de aportul științelor.
4. Prin predare-învățare se ține cu predilecție formarea capacităților cognitive, aptitudinale și atitudinale ale elevilor, ceea ce nu este valabil în cazul cercetărilor, elevii urmînd să posede deja aceste capacități.
5. Procesul de învățare presupune și o fază de fixare și consolidare a cunoștințelor. Acest parcurs este destul de palid, dacă nu inexistent, în cazul cercetării științifice (C. Cucoș).

În același timp, între demersul educațional axat pe cercetare și demersul unei cercetări științifice se identifică și o serie de analogii:

1. Scopurile sînt asemănătoare: atît cercetătorii, cît și elevii urmăresc înțelegerea fenomenelor și a proceselor, stabilirea relațiilor de cauză-efect, îmbogățirea cunoștințelor, formarea și exersarea abilităților etc.
2. În ambele cazuri, actantul investit cu o anumită pregătire intră în raporturi active cu obiectul de studiu, de investigat și cu un anumit domeniu al realității, desfășurînd o muncă similară, cu caracter productiv-creator.
3. În ambele cazuri, actantul investit cu o anumită pregătire gîndește și acționează independent, în baza unor rațiuni și interese proprii.

Familia, școala, universitatea și alte instituții se înscriu în lista furnizorilor de cultură de bază, dar nu numai. Chiar dacă în esență școala trebuie să modeleze și să dezvolte atitudini ce ar "subscrie" deschiderii spre noutate și cunoaștere, motivarea elevilor pentru acceptarea provocărilor cunoașterii prin cercetare este un subiect de actualitate. Cercetarea științifică va prezenta interes și pentru profesori, studenți, elevi, doar dacă se va forma o atitudine favorabilă fața de schimbare.

Orice analiză a procesului de cercetare științifică trebuie să înceapă cu studiul particularităților psihologice ale cercetătorului științific, deoarece orice cercetare științifică este un act uman, un tip particular de activitate, a cărei semnificație o găsim în persoana celui care a realizat-o. Activitatea de cercetare științifică nu poate și nu trebuie separată de persoana care o practică.

Elevii pot deprinde regulile de realizare a demersului investigațional începînd cu cele mai fragede vîrste, rolul mentorilor, al profesorilor fiind aici aproape decisiv. Aceștia vin însă cu propriile lor dominante culturale, cu rutine și principii care pot impulsiona sau inhiba deschiderea spre cercetarea științifică. Atunci cînd profesorii le oferă elevilor libertatea de a afla, a cerceta și a comunica, ei acceptă responsabilitatea cerută de această libertate. Un rol important în acest sens revine culturii științifice a profesorului. Pornind de la premisa că misiunea de bază a profesorului este educația, prezentăm în continuare *aspectele etice* care urmează a fi luate în calcul în procesul de formare a culturii științifice:

1. *Responsabilitatea pentru consecințele cercetării.* Cercetătorii în istorie, în științe sociale știu că poartă o mare responsabilitate socială, deoarece recomandările și acțiunile lor pot avea impact asupra multor vieți. Profesorii își recunosc obligația fundamentală de a-i ajuta pe elevi să dobîndească abilități și cunoș-

tințe. Ei prezintă informațiile în mod obiectiv, echidistant, deplin şi cu acuratețe. Un rol aparte în acest proces revine selectării temei de cercetare. Înainte de începerea unui studiu, profesorul are misiunea de a determina dacă tema este justificată ştiințific, educațional, dacă nu sînt disponibile proceduri de ascundere a adevărului. Profesorii nu vor accepta teme care au drept rezultat practici bazate pe considerații rasiale, de handicap, vîrstă, gen, preferințe sexuale, religioase sau de origine națională. Ținem să menționăm elevii întotdeauna au fost tentați să se ocupe de teme de acest tip. Similar practicienilor, profesorii sînt conştienți de faptul că valorile lor personale pot afecta comunicarea, utilizarea tehnicilor de cercetare, selectarea şi prezentarea materialelor, natura cercetării. Cînd lucrează cu teme care pot afecta emoțional, ei trebuie să îşi asume acest risc, să recunoască şi să respecte atitudinile elevilor față de astfel de teme. Cu alte cuvinte, profesorii şi elevii au responsabilitate împărtăşită pentru selecția temelor şi a metodelor utilizate în investigație, analiză şi raportare. Ei furnizează comentarii amănunțite asupra limitelor datelor incluse, în special atunci cînd munca lor "atinge" politica socială sau ar putea fi interpretată în detrimentul unor persoane.

2. *Competența de cercetare.* Este şi ea o responsabilitate comună, împărtăşită de elevi şi de profesori. Cadrele didactice demonstrează în procesul de organizare a cercetării propria competență, educație, formare şi experiență. Este foarte greu de condus o cercetare ştiințifică în cazul cînd profesorul nu are o asemenea pregătire şi experiență. Pentru a monitoriza activitatea elevilor, majoritatea profesorilor recunosc nevoia de formare continuă şi dezvoltare personală. O bună parte sînt deschişi la noi provocări didactice şi la revizuirea valorilor profesionale.
3. *Confidențialitatea.* Tendința de a propune elevilor să realizeze cercetări care au la bază elemente de istorie orală este una la zi. Elevii vor lua act de faptul că, dacă recurg la surse orale, au obligația fundamentală de a dezvălui informațiile doar cu consimțămîntul în scris al persoanelor intervievate. Acest lucru se referă atît la elevi, cît şi la profesori, adică la orice persoană care realizează o cercetare. Cadrele didactice care prezintă, fie în studiile lor pedagogice, fie în cadrul unor seminarii ori alte forumuri, informații oferite de copii, părinți şi colegi trebuie să obțină consimțămîntul acestora de a le face publice sau le "camuflează" corespunzător, protejînd identitatea acestora.
4. *Binele cercetătorului*. Cercetarea este un element indispensabil al învățării, ceea ce nu înseamnă că profesorii trebuie să constrîngă elevii să participe la astfel de proiecte. Factorul motivațional este unul capital în luarea acestor decizii. Elevii vor fi informați despre noile oportunități, vor fi puşi în situația de a identifica independent beneficiile, dar şi responsabilitățile etice impuse de demersul investigațional. În cazul cînd vor simți că au ajuns într-un punct critic, profesorul va respecta dreptul lor de a refuza să participe sau de a se retrage din cercetare.
5. *Relațiile de cooperare.* Profesorii sînt la curent cu tradițiile şi practicile colegilor, cooperează cu ei, oferind, la rîndul lor, sugestii, consultanță constructivă şi acces la experiența acumulată. Ei trebuie să fie onești în ceea ce priveşte produsul intelectual al elevilor sau al colegilor. Meritul pentru un material publicat este atribuit celor care au contribuit la el, proporțional cu aportul fiecăruia. Contribuțiile majore la proiecte comune sînt recunoscute prin sistemul de coautorat, dar cele minore, cum ar fi redactarea sau asistența, sînt trecute în notele de subsol sau în prefață.
6. *Prezentările publice.* Profesorii au obligația de a ajuta elevii în dezvoltarea abilităților de prezentare a judecaților de valoare, a opiniilor personale sau de grup. Primul lucru care trebuie luat în calcul este informarea cît mai completă asupra problemei în discuție. Afirmațiile publice solicită o pregătire susținută şi o responsabilitate profundă. Ele nu vor conține date şi judecăți false, distorsionate, incorecte, o interpretare tendențioasă a evenimentelor prin dezvăluirea parțială a faptelor relevante etc.
7. *Tehnicile de evaluare a cercetării.* Munca elevilor poate fi apreciată la nivel de produs şi la nivel de proces. Prin urmare, profesorii vor elabora din timp, individual sau împreună cu elevii, criterii de evaluare. Un alt aspect ține de folosirea rezultatelor. Profesorii vor avea grijă ca acestea să nu fie utilizate defectuos şi vor respecta dreptul elevilor de a le cunoaşte. De asemenea, ei trebuie să respecte şi dreptul elevilor de a primi, într-un limbaj accesibil, explicații detaliate despre natura şi scopul tehnicilor de evaluare. În cazul evaluărilor externe, din cadrul unor concursuri sau conferințe, profesorii se vor asigura că rezultatele şi interpretarea acestora nu vor fi utilizate eronat, fiind responsabili de acest aspect în fața copiilor, a părinților şi a instituției pe care o reprezintă.

Nu mai puțin importantă în procesul investigațional este respectarea standardelor etice de cercetare, care exclud: ascunderea sau înstrăinarea rezultatelor nedorite; confecționarea de rezultate; înlocuirea rezultatelor cu date fictive; interpretarea deliberat distorsionată a rezultatelor şi deformarea concluziilor; plagierea rezultatelor sau a publicațiilor; prezentarea deliberat deformată a rezultatelor altor cercetători; introducerea de informații false în raportarea rezultatelor cercetării; lipsa

de obiectivitate în evaluări şi nerespectarea condiţiilor de confidenţialitate ale rapoartelor de evaluare şi de cercetare etc.; însuşirea nemeritată a calităţii de autor; lipsa de respect faţă de activitatea colegilor.

Conţinutul cunoaşterii preexistă; prelucrat, fasonat, transmis prin predare, supus, ca urmare a învăţării, unei interiorizări personalizate, acesta devine o achiziţie a elevului. Orice cunoaştere incubă atît o funcţie reflectorie (pentru că îl ajută pe elev să se raporteze adecvat la realitate), cît şi o funcţie operatorie (cunoştinţele sedimentate devin fundamentul instrumental al asimilării şi raportării la alte cunoştinţe).

Decizia de a iniţia o activitate de cercetare se întemeiază pe intenţia profesorului de a contribui în cel mai înalt grad la formarea personalităţii umane. Orice cercetare realizată de elevi îi reclamă o informare permanentă asupra tuturor aspectelor acesteia. Aplicînd-o ca metodă de cunoaştere, el va ţine cont de direcţiile alternative în care ar putea să se îndrepte învăţarea şi în care ar putea fi investite resursele. Ţinem să menţionăm că, în planificarea unei cercetări, profesorul are responsabilitatea de a evalua dacă aceasta "are dreptul la viaţă" din punct de vedere etic.

Aşadar, organizînd o activitate de cercetare, cadrul didactic se va îngriji de cîteva aspecte esenţiale, care pot fi considerate repere psihopedagogice:

a. motivarea profesorului şi a elevilor pentru cercetare;
b. identificarea balanţei dintre perspectivele tradiţiei ştiinţifice şi noutate, originalitatea şi etica problemei cercetate;
c. selectarea sarcinilor de cercetare în corespundere cu anumite cerinţe;
d. abordarea ştiinţifică a procesului de cercetare în practica pedagogică prin respectarea unui sistem de principii specifice, inclusiv a celor etice;
e. respectarea modelului acceptat în ştiinţă.

Aceste repere creează contextul educaţional optim pentru formarea *competenţei de cercetare* şi, astfel, pentru edificarea unei *culturi informaţionale, ştiinţifice*.

Cultură ecologică: curriculumul la decizia şcolii *Educaţie pentru mediu, turism şi servicii hoteliere*



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Centrul Educaţional *PRO DIDACTICA*



Iraida **ZAGNAT**
Liceul Teoretic *Petru Zadnipru*, mun. Chişinău

Curriculum la decizia şcolii rămîne o componentă importantă a culturii organizaţionale a şcolii şi un demers pedagogic esenţial, care contribuie la formarea unor competenţe funcţionale la elevi. În vederea facilitării schimbului de experienţă managerială şi a circuitului de bune practici, vom prezenta oferta curriculară specifică a Liceului *P. Zadnipru* din Chişinău, pentru elevii din clasele V-XII, care se axează pe o provocare a lumii contemporane, materializată în noile educaţii în cadrul *educaţiei pentru mediu, educaţiei pentru dezvoltare şi schimbare şi educaţiei pentru progres, participare şi democraţie.* Demersul didactic propus este unul modular şi transdisciplinar, constituindu-se din sinteze pedagogice esenţializate, divizate tematic pe clase şi facilitate de profesori de la diverse discipline şcolare. Generată şi de unul dintre obiectivele noului mileniu – *grija faţă de mediul ambiant*, care orientează elevii spre protecţia şi utilizarea raţională a organismelor vii şi a resurselor naturale, în conformitate cu postulatele dezvoltării durabile, concepţia curriculară dată reclamă o abordare psihopedagogică interactivă cu finalităţi praxiologice concrete.

Educaţia pentru mediu, conform prerogativelor UNESCO în domeniul noilor educaţii, vizează cultivarea capacităţilor de rezolvare a problemelor declanşate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale şi postindustriale

la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative asupra naturii şi existenţei umane. *Educaţia pentru bună înţelegere, pace şi cooperare* promovează formarea aptitudinilor şi a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale şi naturale prin dialog şi participare activă. *Educaţie pentru participare şi democraţie* vizează formarea capacităţilor de înţelegere şi de aplicare a democraţiei la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă şi a instituţiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează drepturile omului. *Educaţia pentru tehnologie şi progres* include formarea capacităţilor şi a atitudinilor deschise aplicării cuceririlor ştiinţifice în condiţii economice, politice şi culturale specifice societăţii postindustriale de tip informaţional.

Orele prevăzute de acest curriculum vizează, în primul rînd, disciplinele din toate ariile curriculare necesare specializării în domeniul mediului, turismului şi serviciilor hoteliere. Elevii au posibilitatea să opteze pentru anumite subiecte, dezvoltîndu-şi competenţe individuale, sociale şi profesionale. Obiectivele fixate asigură un traseu educaţional coerent, în corespundere cu interesele şi aspiraţiile elevilor şi cu planul managerial de dezvoltare a şcolii.

Actualitatea curriculumului este motivată atît prin nevoile elevilor, analizate de corpul profesoral pe parcursul a mai mulţi ani, prin solicitările părinţilor şi a comunităţii locale, dar şi prin necesitatea de formare a unor competenţe de transfer, reclamate de reforma învăţămîntului.

Principiile de selectare, structurare şi abordare pedagogică a conţinuturilor au fost următoarele:

- *principiul complexităţii şi al policentrismului* – vizează abordarea ecologică a naturii ca organism central, ca bază a vieţii pe pămînt şi a omului ca fiinţă responsabilă de aceasta; presupune reflectarea relaţiilor (directe, indirecte şi inverse) între om, natură, societate şi cultură;
- *principiul umanizării şi al umanitarizării* – relevă esenţa ecologiei ca ştiinţă şi ca dimensiune existenţială a umanităţii în secolul al XXI-lea, necesitatea stringentă de protejare a mediului ambiant de către fiecare om, ca fiinţă unică responsabilă de soarta naturii;
- *principiul diacronic al evoluţiei şi al transformărilor sociale şi naturale* – abordează unităţile de conţinut din perspectiva dezvoltării continue a fenomenelor;
- *principiul globalismului şi al socializării* – individul trebuie să se orienteze spre totalizarea cunoaşterii şi să fie supus unei formări în perspectiva inserţiei cu succes în structurile sociale;
- *principiul utilităţii* – impune studierea teoretică şi practică a aspectelor care prezintă interes pentru



elevi, acestea fiind dictate de uzul cotidian şi profesional.

Curriculumul în cauză oferă, atît elevilor, cît şi profesorilor, posibilitatea lărgirii considerabile a cunoştinţelor despre mediul înconjurător, despre turism şi serviciile hoteliere, a promovării acestora în şcoală şi în comunitate şi, nu în ultimul rînd, şansa formării unei conştiinţe civice şi ecologice.

Prin implementarea acestui curriculum se urmăreşte:

- sintetizarea şi îmbogăţirea orizontului cognitiv al elevilor privind starea mediului ambiant, turismul şi serviciile hoteliere în baza abordărilor cultural-istorice, sistemice, prognostice şi umanistice;
- formarea unor atitudini pozitive, a responsabilităţii şi a flexibilităţii în raport cu mediul înconjurător, cu activităţile şi serviciile prestate;
- motivarea pentru studierea, protecţia şi dezvoltarea mediului,precum şi pentru implicare activă în domeniul turismului şi al serviciilor hoteliere;
- formarea unui mod de gîndire ecologic şi a unor atitudini valorice faţă de mediul natural şi social;
- dezvoltarea abilităţilor de implicare activă într-o anumită situaţie ecologică, în baza observaţiilor, cunoştinţelor, comunicării şi a activităţilor practice concrete;
- stimularea potenţialului intelectual şi tehnologic al fiecărui elev şi dezvoltarea creativităţii;
- conştientizarea importanţei turismului şi a servi-

ciilor hoteliere în dezvoltarea personalităţii, pe de o parte, şi a dimensiunilor social-economice şi culturale ale societăţii, pe de altă parte.

Dintre competenţele specifice, enunţăm:

Elevul va fi capabil:

- să observe în mod sistematic şi dirijat schimbările proceselor naturale, înregistrîndu-le şi clasificîndu-le;
- să-şi dezvolte cunoştinţele şi abilităţile de cunoaştere ştiinţifică, de modelare şi de prognozare a diverselor situaţii naturale, sociale, economice şi culturale;
- să exploateze raţional utilajele, instalaţiile şi echipamentele, respectînd normelor de protecţie şi igienă a muncii în cadrul acţiunilor ce vizează protejarea mediului înconjurător, al marşurilor turistice şi al serviciilor hoteliere;
- să studieze sistematic, în baza unui plan de acţiuni, vegetaţia şi fauna, fenomenele naturii, evenimentele istorice şi culturale dintr-un sector anume;
- să-şi formeze abilităţi de cercetare şi de îngrijire permanentă a naturii şi a obiectivelor turistice;
- să-şi formeze deprinderi elementare de a se pregăti şi a efectua un marş turistic;
- să proiecteze planul de acţiuni al unui marş turistic;
- să observe şi să experimenteze fenomene ale naturii şi evoluţia lor sub influenţa a diverşi factori externi;
- să se antreneze în oferirea unor servicii hoteliere de calitate, conform standardelor europene;
- să-şi formeze spirit de echipă prin cooperare în rezolvarea unor probleme legate de studierea şi protecţia mediului, de efectuarea unui marş turistic şi de oferirea unor servicii turistice şi hoteliere;
- să demonstreze interes şi atitudine responsabilă faţă de starea naturii şi a edificiilor culturale, pentru acţiunile şi serviciile oferite, în mod formal sau neformal;
- să manifeste atitudine civică şi motivaţie interioară pentru implicare activă în studierea şi protecţia mediului, în prestarea serviciilor hoteliere şi turistice;
- să demonstreze originalitate şi creativitate în dezvoltarea unui plan de acţiuni, legat de un marş turistic sau de un serviciu hotelier;
- să-şi dezvolte înclinaţiile prin orientarea profesională în domeniul studierii şi protecţiei mediului, al turismului şi serviciilor hoteliere;
- să-şi dezvolte abilităţile de observare, de cercetare, de comparare, de sintetizare şi de evaluare în baza unor proiecte concrete, în care se implică personal sau le monitorizează;
- să înregistreze progresul individual într-un jurnal de evidenţă personală;
- să colecteze rezultatele contribuţiei individuale şi de echipă într-un portofoliu, structurat pe secvenţe tematice şi pe ani de studii;
- să-şi dezvolte competenţele de comunicare pe subiecte din domeniile de referinţă enunţate;
- să iniţieze şi să se încadreze în proiecte de dezvoltare a mediului, de turism sau de servicii hoteliere;
- să debrifeze (analizeze/evalueze) orice activitate/produs în baza unor indicatori de calitate, elaboraţi împreună cu profesorul.

Competenţele specifice se selectează de profesorii şcolari la începutul anului, în funcţie de modulele tematice de conţinut şi de interesele elevilor, operaţionalizîndu-se în comportamente concrete formate pe parcursul anului (în medie, cîte 5-7 pentru fiecare clasă). În planificarea calendaristică de lungă durată se respectă rubricile tradiţionale de la disciplinele curriculare de bază, insistîndu-se asupra atmosferei neformale şi libere de abordare a problemelor şi de formare a competenţelor de protecţie a mediului, în domeniul turismului şi al serviciilor hoteliere.

Fiecare clasă are la dispoziţie 34 de ore, în care se abordează unităţile incluse în curriculumul la decizia şcolii. Corespondenţa dintre aspectele teoretice şi cele practice este de 1 la 1, aspectele practice realizîndu-se pe un sector experimental, întărit pentru fiecare clasă, şi schimbîndu-se prin rotaţie în fiecare an. Aceste sectoare sînt reprezentate de sectorul Ciocana, oraşul Chişinău şi Republica Moldova. Elevii se deplasează, cel puţin o dată pe lună, în locul respectiv, salubrizează teritoriul, fac observările necesare asupra naturii în toate anotimpurile şi le înregistrează, studiază vegetaţia şi fauna dată, aspecte istorice, geografice şi culturale specifice. Portofoliul individual şi al clasei include observările, pozele, desenele, materialele intuitive colecţionate/confecţionate de elevi, filele de jurnal personal ocupînd un loc important. Excursiile didactice comparative în alte sectoare ale oraşului, în locurile de acelaşi tip din oraş/republică aprofundează cunoaşterea şi procesul de formare a culturii ecologice. Repartizarea-model a sectoarelor, care se succed în fiecare an, se prezintă astfel:

- clasa a V-a – *Liceul şi împrejurimile sale: parcul din preajma şcolii, strada Petru Zadnipru, aleea din bulevardul Mircea cel Bătrîn; Sectorul Ciocana: izvoarele, parcul, pădurea;*
- clasa a VI-a – *Oraşul Chişinău: sectoarele Centru şi Rîşcani;*
- clasa a VII-a – *Oraşul Chişinău: Sectorul Buiucani şi Botanica;*
- clasa a VIII-a – *Republica Moldova, zona Centru;*

- clasa a IX–a – *Republica Moldova, zona Sud şi zona Nord;*
- clasa a X-XII-a – *Turism şi servicii hoteliere. Economia turismului.*

Unităţile concrete de conţinut ,realizate de diriginte şi de profesorii de la toate disciplinele şcolare, se stabilesc, de comun acord, la Consiliul Profesoral de la fiecare început de an de învăţământ. Dintre modulele de bază, îl menţionăm pe cel propedeutic *Eu şi mediul înconjurător; Bazele ecologiei, Iniţiere în domeniul turismului şi al organizării marşurilor turistice; Teoria şi practica turismului; Servicii hoteliere*. Activităţile de învăţare, formale şi nonformale, vizează realizarea obiectivelor propuse şi generează competenţe importante de ordin ecologic, personal şi profesional.

Educaţia pentru mediu, turism şi servicii hoteliere presupun, în mod prioritar, conştientizarea de către elevi a stării mediului înconjurător, prin cunoaşterea, pe cît posibil completă, a ecosistemelor terestre prin prisma legităţilor de interdependenţă care le guvernează, dar şi a activităţilor antropice (umane), care, de multe ori, introduc dezechilibre ireversibile în sistemele naturale ale Terrei. Acest demers, care se bazează pe înţelegerea globală a tuturor aspectelor caracteristice sistemului om-natură, conform principiilor global-sistemice, este foarte important, întrucît viaţa omului nu poate fi separată de mediul ambiant, iar educaţia ar trebui realizată în direcţia protecţiei mediului înconjurător. Fiecare om trebuie să conştientizeze, să accepte şi să-şi asume responsabilitatea privind impactul pe care viaţa lui o are asupra vieţii planetei. Formarea mentalităţii conştiente şi responsabile faţă de mediu trebuie începută de la vîrsta cea mai fragedă şi dezvoltată sistematic în cursul anilor de şcoală. Iniţierea în domeniul turismului şi a serviciilor hoteliere se realizează în baza acestora, avînd ca suport formativ şi informativ cunoştinţele şi abilităţile dobîndite pe parcursul studierii mediului din multiple perspective.

Pentru realizarea curriculumului, paralel cu metodele şi tehnicile tradiţionale de predare-învăţare-evaluare (întrebările structurate, tezele, referatele, comentariile, sintezele), se aplică, în mod prioritar, numeroase metode şi tehnici netradiţionale, care demonstrează eficienţă maximă, inclusiv *Brainstorming-ul* (scris şi oral) dezbaterile, eseurile (structurate şi nestructurate), investigaţia, proiectul, portofoliul, prezentarea etc. Metodele folosite, în principal neconvenţionale, mai puţin uzitate în educaţia şcolară, dar care facilitează apropierea elevilor de natură – experimente şi jocuri, excursii, prezentarea şi discutarea materialelor audiovizuale, concursuri pe teme ecologice, expoziţii etc., îi îndeamnă să gîndească şi să-şi exprime liber opiniile, să descopere legile care guvernează mediul înconjurător, sa înţeleagă caracterul distrugător al anumitor intervenţii umane. Numai astfel se poate trezi în sufletul unui copil sensibilitatea şi simţul responsabilităţii personale faţă de mediul înconjurător.

Materia de studiu este abordată, în majoritatea cazurilor, în baza didacticii generale, care este întemeiată pe legile cunoaşterii ştiinţifice şi ale celei empirice, implicînd, în toate cazurile, perspectiva comunicativ-funcţională de învăţare.

Procesul de predare-învăţare este planificat conform *principiului integrator,* care transcede graniţele dintre discipline, fiecare lecţie avînd specificul ei. Profesorul dispune de libertate în proiectarea didactică de lungă durată (pentru un an, un trimestru, o unitate mare de conţinut), centrîndu-şi demersul pe formarea competenţelor prevăzute de curriculum.

Tipurile de lecţii specifice instruirii practice sînt, în principal: de predare-învăţare, de transmitere a cunoştinţelor; de formare şi dezvoltare a competenţelor; de evaluare, mixtă, vizită didactică, excursie, marş turistic etc.

Documentele necesare proiectării didactice şi activităţii de instruire/pregătire practică se utilizează în concordanţă cu legislaţia în vigoare. Activităţile concrete de învăţare se selectează în funcţie de competenţele specifice şi de unităţile specifice de conţinut.

Dintre metodele tipice de evaluare, în cadrul curriculumului la decizia şcolii, se dă preferinţă *investigaţiei, proiectului* şi *portofoliului.*

Investigaţia, ca metodă de instruire, autoinstruire şi evaluare, constituie o reală şansă pentru elev de a-şi pune în valoare potenţialul creativ în aplicarea cunoştinţelor asimilate, în explorarea situaţiilor noi sau foarte puţin asemănătoare cu situaţiile anterioare. Se realizează pe parcursul unei ore (sau mai multe), propunîndu-se diferite sarcini ca nivel de complexitate: de exemplu, de la o simplă descriere a naturii pînă la elaborarea unor hărţi ale conceptelor socio-naturale. În cadrul investigaţiei, se pune accent pe activitatea independentă a liceenilor, or, timpul rezervat, destul de redus, nu ne permite să realizăm totul în clasă. Elevii investighează un subiect sau altul şi în afara clasei, în mod individual, în perechi sau în grupuri de 3-5 (atunci cînd se cercetează mai multe aspecte ale aceleiaşi probleme). Printre temele propuse pentru investigaţie figurează: *Situaţia ecologică în parcul din preajma şcolii; Vegetaţia şi fauna lacului din sectorul Ciocana; Aleea din bulevardul Mircea cel Bătrîn. Posibilităţi de dezvoltare naturală şi culturală; Un traseu turistic în sectorul Coicana al capitalei; Perspective în dezvoltarea serviciilor hoteliere în hotelul X sau Y din Chişinău* etc.

Scopul cercetărilor ştiinţifice derulate de elevi îl constituie formarea capacităţii: de observare, de clasificare, de totalizare, de sinteză, creatoare. Trecerea de la realizarea unor obiective operaţionale simple la realizarea

unor competenţe complexe presupune formarea unor deprinderi elementare de cercetare ştiinţifică (formularea ipotezelor, desfăşurarea propriu-zisă a cercetării, analiza datelor, identificarea cauzelor ce au provocat anumite efecte). Este vorba deci de un sistem ce permite realizarea cu succes a obiectivelor cognitive, formative şi atitudinale. Este deosebit de important ca elevii să fie implicaţi direct într-o asemenea activitate, aceasta fiind facilitată de profesor, căci "elevul se dezvoltă prin exerciţiile pe care le face, şi nu prin acelea care se fac în faţa lui" (I. Cerghit).

Algoritmul de efectuare a unei investigaţii are multe similitudini cu cel de elaborare a unui *proiect*, care este o activitate mult mai amplă decît investigaţia, se efectuează în cîteva zile sau săptămîni, avînd mai multe etape: definirea şi înţelegerea sarcinii, îndeplinirea/rezolvarea ei, prezentarea în faţa colegilor a unui raport asupra rezultatelor obţinute, a produsului. Rezultatele investigaţiilor sînt comunicate în cadrul conferinţei anuale a elevilor din liceu – un eveniment pe care ei îl apreciază în mod deosebit, deoarece se simt membri ai unei mari comunităţi de învăţare şi împreună îşi sărbătoresc succesul, pentru care au depus eforturi considerabile.

În procesul de elaborare a portofoliului se mizează pe dezvoltarea abilităţilor de comunicare orală şi scrisă, de argumentare calitativă care, conform didacticienilor, sînt decisive pentru dezvoltarea personalităţii. Aceste abilităţi se dezvoltă şi ulterior, fiind aplicate în diverse domenii şi facilitînd o inserţie socială de succes.

Curriculumul la decizia şcolii, implementat în Liceul *Petru Zadnipru* din capitală de mai bine de 5 ani, denotă tendinţa de democratizare şi descentralizare a educaţiei, care, indiscutabil, responsabilizează instituţia şi încurajează iniţiativa locală, răspunzînd la multiplele nevoi specifice ale elevilor şi părinţilor. Administraţia liceului este deschisă să actualizeze şi să îmbogăţească oferta curriculară respectivă, în funcţie de resursele umane, materiale şi financiare disponibile. Or, perspectivele profesionale şi culturale pe care le deschide demersul curricular dat şi-au probat deja impactul pozitiv asupra dezvoltării orientării şi carierei profesionale a elevilor noştri, precum şi asupra lărgirii considerabile a orizontului lor de cultură ecologică.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit, I., *Metode de învăţămînt,* EDP, Buc., 1997.
2. Cerghit, I., *Perfecţionarea lecţiei în şcoala modernă*, EDP, Buc., 1983.
3. Chicu, V., *Curriculum la decizia şcolii*, Ed. Ştiinţa, Ch., 2007.
4. Draica, C., *Ghid practic de turism internaţional şi intern*, Ed. ALL, Buc. 1997.
5. Minciu, R., *Economia turismului*, Ed. Uranus, Buc., 2000.
6. Snak, O.P., *Economia turismului*, Ed. Expert, Buc., 2001.
7. Stănciulescu, G. (coord.), *Tehnologia turismului pentru clasele IX-XII*, Ed. Niculescu ABC, Buc., *Tehnica operaţiunilor de turism*, Editura ALL, Buc., 2000.

Comunicarea din perspectiva eficientizării conducerii unităţii şcolare



Lilia **GHERASIMOV**

Liceul Teoretic *Mihail Kogălniceanu*, mun. Chişinău

În prezent, se observă o creştere explozivă a interesului pentru problematica comunicării, în general, şi a comunicării eficiente, în special. Această preocupare, demonstrată atît la nivel teoretic, cît, mai ales, la nivelul vieţii cotidiene, generează tot mai multe semne de întrebare asupra fenomenului respectiv.

Comunicarea este inevitabilă, chiar dacă ne propunem să nu facem acest lucru. Chiar dacă nu dorim să vorbim, comunicăm prin comportamentul nostru, prin acţiunile noastre, prin emoţiile şi trăirile noastre.

Şcoala, una dintre verigile de bază în plăsmuirea personalităţii umane, nu poate exista în afara actului comunicaţional, acesta constituind un mijloc indispensabil de interrelaţionare, un cadru de interferenţă al celor antrenaţi în proces, dar şi de cultivare a conduitei comunicative la „populaţia pe care o găzduieşte": profesori şi elevi.

Rolul managerului şcolar în dezvoltarea şi promovarea unei comunicări eficiente în instituţie este extrem de important. Acesta reprezintă, întîi de toate, un etalon atît pentru corpul profesoral, cît şi pentru elevi. Un conducător

sociabil, agreabil, deschis, valoros prin prezența și acțiunile sale favorizează crearea unui climat psihopedagogic benefic și influențează pozitiv energia, entuziasmul, dispoziția generală a colectivului. Și invers, un conducător insociabil, distant, închis în sine ar putea fi un factor destabilizator, care „alimentează" o atmosferă lipsită de colegialitate, impregnată de confuzie, disensiuni etc.

În organizațiile cu manageri competenți, „forța" comunicării interpersonale rezidă în faptul că acesta conferă muncii colectivului condus valențele corespunzătoare și îi energizează pe membrii lui. Un manager lider dirijează instituția avînd o viziune clară asupra parcursului ei prezent și viitor, asupra direcțiilor de dezvoltare, asupra elementelor ce orientează spre performanță și îi face pe angajați să se pătrundă de:

- sentimentul apartenenței la organizație, prin promovarea spiritului de echipă, de colaborare, de unitate și coeziune;
- convingerea că munca lor este valoroasă, aceştia trăind sentimentul împlinirii;
- importanța asumării de responsabilități în vederea bunei desfășurări a procesului instructiv-educativ;
- ideea că instituția este una „care învață", inclusiv din greşelile „oamenilor săi";
- ideea că activitatea desfășurată poate fi antrenantă și stimulatoare doar dacă angajații sînt „atrași de ea" și nu „împinși către ea".

Managerul care se autoevaluează sistematic, care se cunoaște pe sine și înțelege ce elemente îi influențează acțiunile și comportamentul, care se autoperfecționează continuu, știe să „se autodirijeze" și să îi dirijeze și pe alții.

Un prim pas în instituirea unei comunicări constructive în cadrul unității de învățămînt îl constituie identificarea valorilor, credințelor, modului de gîndire, înțelesurilor, simbolurilor, ritualurilor, miturilor etc. împărtășite de colectivul acesteia.

Orice situație de comunicare are loc într-un anumit context, unic și irepetabil. Printre factorii care influențează comportamentul comunicațional se numără: cultura organizațională, mărimea colectivului de muncă, randamentul activității în grup, spiritul de cooperare, inclusiv în rezolvarea de probleme, constrîngerile de timp, angajamentul membrilor săi, gradul de implicare în procesul decizional etc. Aceste elemente vizează, în principal, strategia comunicațională de moment; dar orice manager ce se vrea eficient și eficace trebuie să aibă în vedere și o strategie pe termen lung, concretizată în: crearea unui climat deschis, capabil să modifice în sens pozitiv variabilele amintite.

Aşadar, eficientizarea procesului de comunicare în școală, ca dimensiune a culturii organizaționale, presupune, în primul rînd, perfecționarea abilităților de comunicare ale managerului, deoarece buna desfășurare a activității instituției se datorează, în mare parte, atitudinii acestuia față de organizație și resursele ei umane – cadre didactice și elevi –, gradului de implicare sau de neimplicare în viața ei.

Avem de a face cu un proces complex, a cărui realizare depinde de responsabilitatea tuturor participanților la el. Iată de ce o comunicare eficientă este de neconceput fără participarea activă și responsabilă a părților la ea. Interacțiunea părților trebuie să se desfășoare nu ca scop în sine, ci în sprijinul practicii de comunicare, ca mijloc de sporire a calității acestui act și de creare a confortului psihologic al celor antrenați în el.

Propunem cîteva recomandări de eficientizare a comunicării în școală:

- promovarea unei culturi a comunicării în școală presupune, în primul rînd, identificarea elementelor de cultură organizațională și ajustarea lor la valorile societății, care împărtășește idealurile democratice (mod de gîndire, mod de exprimare, înțelesuri, credințe, simboluri etc.); acest fapt va facilita instaurarea unui climatul favorabil unei comunicări eficiente;
- centrarea activității cadrelor didactice și a elevilor pe formarea/dezvoltarea de competențe de comunicare, care constituie fundamentul oricărei relații, inclusiv a celei dintre actanții procesului educațional;
- sporirea calității comunicării necesită o monitorizare permanentă din partea subiecților antrenați în ea;
- crearea unui mediu benefic unei comunicări eficiente în școală este posibilă doar cu implicarea tuturor actanților educaționali: cadre manageriale, profesori, elevi și părinți.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Anghel, P., *Stiluri și metode de comunicare*, Ed. Aramis, Buc., 2003.
2. Bîrzea, C., *Arta și știința educației*, E D P, Buc., 1995.
3. Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. Erasmus, Buc., 2001.
4. Callo, T., *Educația comunicării verbale*, Ed. Litera, 2003.
5. Cerghit, I., *Metode de învățămînt*, EDP, Buc., 1997.
6. Ciobanu, O., *Comunicare didactică*, Ed. ASE, Buc., 2003.
7. Cojocaru, V., *Paradigma managementului educațional din perspectiva integrării europene*, Ch., 2006.
8. Vicol, N., *Comunicarea umană: surse și resurse*, Universitatea Pedagogică B.P. Hasdeu, Cahul, 2003.

Programul-cadru *Sănătatea* sau conținuturi de formare a stilului sănătos de viață



Valentina **MOȚPAN**

Colegiul Financiar-Bancar *A. Diordiță*, mun. Chișinău

Sănătatea e mai scumpă decît toate. Ai sănătate, ai de toate. Aceste proverbe, dar şi altele, ne amintesc despre valoarea *sănătății* şi importanța ei primordială pentru destinul unui popor. În contextul promovării acestor valori, sănătatea este considerată nu ca o stare abstractă, ci, mai degrabă, ca posibilitate a individului de a se realiza, de a răspunde pozitiv la stimulii din mediu. Astfel privită, sănătatea constituie o resursă pentru viața de zi cu zi şi nu un scop al vieții; este o concepție pozitivă, care pune accentul pe resursele personale şi sociale, dar şi pe capacitățile fizice.

Organizația Mondială a Sănătății califică *educația pentru sănătate* drept arma cea mai eficace a sănătății publice, ceea ce impune "asigurarea condițiilor necesare pentru implementarea acesteia prin diverse programe de sănătate, în vederea stimulării responsabilității personale şi colective a tuturor membrilor societății în ocrotirea sănătății". În calitate de conținut particular al educației psihofizice, *educația pentru sănătate* implică dobîndirea şi aplicarea unor cunoştințe, capacități, deprinderi, atitudini de natură biologică, fiziologică, chimică, psihologică, igienică, sportivă.

În Republica Moldova au fost derulate mai multe programe de *educație pentru sănătate*, în cadrul cărora au fost investigate şi opiniile tinerilor despre sănătate şi impactul acestora asupra comportamentului. Conform studiului *Sănătatea şi dezvoltarea tinerilor,* realizat de UNICEF, majoritatea tinerilor şi-au apreciat starea sănătății ca fiind bună (55,7%) şi satisfăcătoare (18,9%), iar 13,2% nu şi-au putut evalua sănătatea [1].

Rezultatele cercetării nu au indicat existența unei corelații între consumul de alcool, droguri sau fumat şi starea de sănătate. Acest lucru arată că tinerii încă nu sînt conştienți de consecințele negative ce decurg din consumul substanțelor nocive, adică pun accentul pe factorii biologici şi sociali, mai puțin pe comportamentele de risc.

De asemenea, studiul în cauză relevă faptul că tinerii nu îşi asumă responsabilitatea pentru propria sănătate: doar 62,3% din cei chestionați se consideră ca atare. Tinerii cu un nivel de cultură mai înalt demonstrează mai multă grijă față de propria sănătate.

Programele de *educație pentru sănătate* trebuie să se axeze pe dezvoltarea responsabilității tinerilor pentru propria viață şi sănătate, dar şi pe dezvoltarea personalității prin formarea încrederii în sine, a abilităților de comunicare interpersonală, de soluționare a conflictelor, a atitudinilor de rezistență la presiuni exterioare, pentru a evita comportamentele dăunătoare etc.

Studiul *Sănătatea şi dezvoltarea tinerilor* denotă un decalaj considerabil între nivelul de cunoştințe şi practicile insuficiente de nutriție. Doar 25,4% din respondenți consumă produse lactate în fiecare zi, 1/3 – doar o dată pe săptămînă sau mai rar. Tinerii consumă pește, fructe şi legume de circa 2 ori mai rar decît consideră că ar fi necesar, fapt ce indică o carență de micronutrienți şi vitamine. 28,7 la sută din participanții la cercetare nu conştientizează importanța iodului.

Tinerii ştiu ce înseamnă sănătatea, posedă cunoştințe privind factorii protectori ai sănătății, cunosc mecanismul influenței conduitelor de risc asupra sănătății, dar nu se comportă corespunzător.

Aceste concluzii sînt în concordanță cu cercetările care demonstrează eficiența activităților de informare asupra riscurilor şi a celor orientate spre convingerea subiecților de a-şi schimba comportamentul. Ele relevă, de asemenea, faptul că fără un demers permanent, schimbarea este de scurtă durată. De aceea, se impune cultivarea de deprinderi practice în vederea racordării acestora la convingeri şi atitudini sanogene. Acest lucru va fi posibil doar atunci cînd toți subiecții educaționali vor avea un comportament sanogen model.

Conştientizarea conținuturilor din cursurile de *educație pentru sănătate* este o condiție obligatorie pentru a obține schimbările de comportament scontate, care vor permite adoptarea unui stil de viață sănătos. Ştim bine că programele şcolare în uz nu sînt suficient de eficiente, întrucît, la moment, la capitolul *educație pentru sănătate,* tabloul se prezintă astfel: regresarea stării sanogene în republică, neglijarea factorilor de risc pentru sănătate, existența unui cult al mîncării şi băuturii, eschivarea de la orice mişcare fizică (lecții de educație fizică, activități sociale) etc. [1; 2; 3]. Ne vom referi doar la cîteva motive:

- numărul redus de ore alocate *educației pentru sănătate*, ceea ce face, practic, imposibilă forma-

rea priceperilor, deprinderilor şi competenţelor necesare;
- *educaţia pentru sănătate* este o disciplină opţională la treapta liceală, pe cînd în ţările dezvoltate acest obiect de studiu face parte din categoria celor obligatorii pentru finisarea ciclului secundar de învăţămînt;
- conţinuturile cursurilor de *educaţie pentru sănătate* ar trebui să fie prospective, ajustate atît la vîrsta celor educaţi, cît şi la schimbările permanente de mediu şi de mod de viaţă;
- la universităţile cu profil pedagogic şi la cursurile de perfecţionare pregătirii formatorilor în domeniu se acordă o atenţie redusă, cunoştinţele profesorilor fiind segmentate, incomplete, incoerente, deci insuficiente pentru o activitate eficientă;
- curriculumul ascuns de *educaţie pentru sănătate* este neglijat de majoritatea profesorilor;
- lipsa de materiale didactice la toate nivelurile;
- activitatea modestă a radiovizualului la capitolul *mod de viaţă sănătos* etc.

Cultura pentru sănătate trebuie promovată nu doar în cadrul unor cursuri speciale, ci şi prin intermediul celorlalte disciplinele şcolare. Spre exemplu, prevenirea consumului de droguri este un subiect ce poate fi abordat în cadrul tuturor disciplinelor. Un profesor de matematică poate pune în discuţie costul plătit de societate pentru drogurile ilegale. Un profesor de ştiinţe umaniste poate ilustra procesul de luare a deciziei. Profesorul de economie le va propune elevilor să calculeze bugetul familiei unui fumător sau a unui narcoman. Profesorul de biologie va descrie procesele fiziologice nefaste din organismul uman, iar chimistul va explica fenomenele chimice care stau la baza tuturor reacţiilor fiziologice etc.

Integrarea mesajului despre responsabilitatea fiecăruia pentru sănătatea proprie şi pentru cea a tuturor membrilor societăţii în diverse materii are cîteva scopuri: în primul rînd, acesta are mai multe şanse de a fi recepţionat dacă este prezentat sub diverse forme şi la diverse materii decît dacă este prezentat numai la orele de *educaţie pentru sănătate*; în al doilea rind, integrarea favorizează dobîndirea de deprinderi şcolare specifice; în al treilea rînd, demersul atrage un număr mai mare de profesori şi facilitează, astfel, formarea unui stil de viaţă sănătos.

Prezentăm în continuare conceptul unui program-cadru *Sănătatea*, care vine ca o completare la conţinuturile cursurilor de *educaţie pentru sănătate* în uz. Acesta este susţinut de diverse materiale didactice: informaţii ştiinţifice; suporturi pentru aplicarea unor metode şi strategii didactice, precum *Studiul de caz, SINELG-ul*, *dezbaterea, proiectul*; filme didactico-ştiinţifice; teste; anchete.

Programul conţine teme care nu sînt prevăzute în alte cursuri de acest gen, precum *Aditivii alimentari, Controlul calităţii producţiei, Produse cosmetice, Chimia casnică, Factori cancerigeni, Medicamente, Vitamine, Microcomponente nutriţionale, Medicina complementară*.

PROGRAM-CADRU CURS OPŢIONAL *SĂNĂTATEA*

Cadru conceptual

Cursul opţional *Sănătatea* are menirea să formeze cunoştinţe şi competenţe privind stilul de viaţă sănătos, atitudini corecte faţă de factorii sănătăţii; responsabilitatea pentru sănătatea individuală şi cea publică, competenţe pentru promovarea culturii sănătăţii.

Cursul poate fi implementat la treapta de liceu sau în primul an de studii la facultăţile cu profil pedagogic, dar şi la stagii de perfecţionare a profesorilor. El va asigura informarea generală a tinerilor în domeniu, transpunerea în practică a recomandărilor Organizaţiei Mondiale a Sănătăţii privind modul de viaţă sănătos. Scopul final al cursului *Sănătatea* este formarea şi promovarea culturii sănătăţii în medii sociale diverse.

Obiectivul major: dezvoltarea unui stil de viaţă sănătos şi modificarea comportamentelor de risc pentru sănătate.

Obiective generale:
- cunoaşterea proceselor biochimice din organismele vii sau ale interacţiunilor cu factorii de mediu;
- studiul comportării biochimice a unor substanţe în scopul aplicării corecte şi inofensive a acestora în viaţa cotidiană;
- formarea competenţelor de prevenţie a maladiilor şi a dereglărilor funcţiilor vitale ale organismului uman;
- exersarea şi promovarea unui stil de viaţă sănătos.

La nivel de cunoaştere

La finele cursului, educabilii vor fi capabili:
- să interpreteze dimensiunile sănătăţii: biologică (sau fizică), psihologică, socială;
- să explice principiile şi condiţiile modului de viaţă sănătos;
- să determine factorii de risc pentru sănătatea publică;
- să descrie comportamentele şi deprinderile sănătoase/nesănătoase;
- să descrie modalităţi de combatere a deprinderilor negative.

La nivel de aplicare
- să deducă componentele unei alimentaţii echilibrate, a comportamentelor dezirabile în întreg spectru al sănătăţii;
- să ia cunoştinţă de noile informaţii în domeniul sănătăţii şi să le aplice;

- să planifice, să efectueze, să descrie şi să explice strategii de promovare a culturii sănătății;
- să aplice principiile sănătății cu referire la propriul comportament, să explice fenomene, să rezolve probleme de sănătate.

La nivel de integrare

- să abordeze şi să soluționeze situații-problemă legate de sănătate;
- să elaboreze metode şi strategii de promovare a modului de viață sănătos;
- să manifeste creativitate, independență, obiectivitate, toleranță, interes, perseverență, inițiativă, responsabilitate şi capacitate de a colabora în promovarea culturii sănătății;
- să argumenteze avantajele pe care le oferă cunoştințele despre factorii sănătății pentru asigurarea unei activități fructuoase şi a unei vieți împlinite.

Tematica şi distribuirea orelor

Nr.	Module, teme	Tipuri de activități	
		Teoretice	**Practice**
	Capitolul I. *Alimentația sănătoasă*	14	2
1.	*Agenți nutritivi. Funcția în organism. Sursele de alimente*	2	
2.	*Microcomponente nutriționale*	2	
3.	*Vitamine*	2	
4.	*Apa*	2	
5.	*Controlul calității producției*	2	
6.	*Alimentație sănătoasă*	2	
7.	Training *Cum să preluăm un mod de alimentare benefic pentru organism*		2
	Capitolul II. *Substanțe chimice şi organismul uman*	14	2
8.	*Medicamente*	2	
9.	*Medicina complementară*	2	
10.	*Droguri*	2	
11.	*Alcoolul. Tutunul*	2	
12.	*Chimia casnică. Intoxicații*	2	
13.	*Probleme ecologice globale*	2	
14.	Training *Factorii chimici şi sănătatea noastră*		2
	Capitolul III. *Bolile*	8	2
15.	*Bolile şi modul de viață*	2	
16.	*Infecții cu transmitere sexuală. HIV/SIDA*	2	
17.	*Factorii care provoacă cancerul*	2	
18.	Training *Prevenția îmbolnăvirilor – factor decisiv în păstrarea sănătății*		2
	Capitolul IV. *Dezvoltarea personalității*	12	2
19.	*Autocunoaşterea şi construirea unei imagini de sine pozitive*	2	
20.	*Dezvoltarea unor calități volitive*	2	
21.	*Comunicare şi relaționare interpersonală*	2	
22.	*Controlul stresului*	2	
23.	*Dezvoltarea carierei personale*	2	
24.	Training *Sănătatea morală*		2
	Capitolul V. *Stil de viață sănătos*	6	2
25.	*Precizări conceptuale*	2	
26.	*Stil de viață sănătos*	2	
27.	Training *Cum să adoptăm un stil de viață sănătos*		2
	Total – 54 ore	**44**	**10**

CONȚINUTURI RECOMANDATE

Capitolul I. ***Alimentația sănătoasă***

Tema 1. ***Agenți nutritivi. Funcția în organism. Sursele de alimente***

Proteine: clasificarea, structura, funcțiile biologice, sinteza și asimilarea în organismele vii. Surse nutritive. Vegetarieni, lactovegetarieni, diete proteice;

Glucide: clasificarea, compoziția și structura, funcțiile biologice. Zahărul, îndulcitorii chimici. Mierea. Amidonul. Celuloza;

Grăsimi: clasificarea, compoziția și structura, funcțiile biologice. Colesterolul. Grăsimile rafinate, nerafinate, hidrogenate. Nutriția și bolile

Tema 2. ***Microcomponente nutriționale***

Macroelemente-microelemente. Rolul biologic esențial al următoarelor metale: Cu, Zn, Na, K, Ca, Mg, Co, Mo, Fe, Mn, Ni. Rolul biologic al nemetalelor. Sarea. Elemente chimice nocive: Hg, Pb, Sn, As, Al. Surse naturale și chimice

Tema 3. ***Vitamine***

Vitaminele, clasificarea, compoziția, rolul biologic, surse naturale și chimice

Tema 4. ***Apa***

Structura și proprietățile apei, anomaliile și vitalitatea apei. Apa de ploaie, apa de fîntînă, apa minerală, apa gazoasă, apa distilată, apa de la robinet. Metode de epurare a apei. Apa vie. Memoria apei. Soluții coloidale în natură. Probleme ecologice

Tema 5. ***Controlul calității producției***

Aditivi alimentari, clasificare, funcția, clasa de substanță chimică, efecte asupra sănătății, depistarea alimentelor neorganice. Controlul calității producției

Tema 6. ***Alimentația sănătoasă***

Piramida alimentației. Dietele și efectele asupra sănătății. Alimentația tradițională, pro/contra

Tema 7. Training ***Cum să preluăm un mod de alimentare benefic pentru organism***

Capitolul II. ***Substanțe chimice și organismul uman***

Tema 1. ***Medicamentele***

Istoria medicamentelor și a drogurilor. Natura chimică a acțiunii unui medicament. Clasificarea, sinteza și testarea medicamentelor. Vaccinurile. Chimioterapia. Tratamente nemedicamentoase (acupunctura, fitoterapia, aromoterapia, opoterapia, lecuirea cu argilă ș.a.). Medicamentație judicioasă și valorificarea informației terapeutice. Medicamentele-droguri, pro/contra

Tema 2. ***Medicina complementară***

Hidroterapia, aromoterapia. Medicina naturopată. Acupunctura, osteopatia, reflexologia, fizioterapia, electroterapia. Fitoterapia

Tema 3. ***Droguri***

Drogurile, clasificarea, pericolul fiziologic și psihic. Drogurile și legea

Tema 4. ***Alcoolul. Tutunul***

Alcoolul etilic, tehnic, medicinal, alimentar. Băuturile alcoolice și impactul lor asupra sănătății. Psihoze alcoolice, alcoolism. Tutunul, fumatul activ și pasiv. Alcoolul și fumatul ca factori de degradare a sănătății. Alcoolul și familia, societatea. Sfaturi cum să stați departe de țigări, alcool și droguri

Tema 5. ***Chimia casnică. Intoxicații***

Substanțe chimice în viața cotidiană (metanul, benzina, solvenții organici, fumul, detergenții, vopselele ș.a.). Obiecte de uz casnic care elimină substanțe nocive. Produse cosmetice și de îngrijire dentară, compoziție, testare pe animale, componente nocive. Intoxicații cu substanțe gazoase, lichide, solide. Dezintoxicații

Tema 6. ***Probleme ecologice globale***

Poluarea atmosferei și efecte estimate. Ozonul, funcțiile vitale. Factori de poluare în hidrosferă și litosferă. Gunoiul. Politici de reducere și eliminare a poluării mediului ambiant

Tema 7. Training ***Factorii chimici și sănătatea noastră***

Capitolul III. ***Bolile***

Tema 1. ***Bolile și modul de viață***

Igiena corporală, dentară, alimentară, vestimentară; proprietățile alimentelor și a băuturilor; aerisire, alimentație, somn; depistarea infecțiilor și îngrijirea rănilor; producerea anticorpilor prin vaccinare etc. Bolile care pot fi evitate prin stil de viață sănătos

Tema 2. ***Infecții cu transmitere sexuală. HIV/ SIDA***

Introducere în sexualitate. Contraceptivele. Avorturile. Infecții cu transmitere sexuală. Cum să ne ajutăm prietenii și cum să evităm problemele legate de sexualitate

Tema 3. ***Factorii care provoacă cancerul***

Natura fiziologică a cancerozelor. Simptome, tratamente. Factorii care provoacă cancerul, interacțiunea lor. Factori anticancer

Tema 4. Training ***Prevenția îmbolnăvirilor – factor decisiv în păstrarea sănătății***

Capitolul IV. ***Dezvoltarea personalității***

Tema 1. ***Autocunoașterea și construirea unei imagini de sine pozitive***

Rolul teoriei social-cognitive a personalității în psihologia sănătății: stimă de sine, autoeficacitate, optimism, stil atribuțional, stil cognitiv. Metode de autocunoaștere și de cunoaștere a celorlalți. Stima de sine scăzută și crescută. A fi popular înseamnă a avea succes? Tipuri psihologice

Tema 2. ***Dezvoltarea unor calități volitive***

Totul despre luarea deciziilor. A spune "Nu" unei situații dificile. Să promovăm valori precum responsabilitatea, transparența, conlucrarea, toleranța, controlabilitatea, robustețea etc.

Tema 3. ***Comunicare şi relaţionare interpersonală***

Echilibrul psihologic şi comunicarea empatică. Tehnica comunicării şi sănătatea omului. Comunicare eficientă în relaţiile de gen. Prietenie. Toleranţă. Dragostea şi sexualitatea

Tema 4. ***Controlul stresului***

Noţiuni introductive şi precursori ai teoriei stresului. Teorii şi modele ale stresului

Surse şi reacţii la stres. Factorul individual în stres: evaluare şi coping. Consecinţe fiziopatologice, sindromul de epuizare cronică. Rolul de protecţie al suportului social

Tema 5. ***Dezvoltarea carierei personale***

Tipurile psihologice şi profesiile. Alegerea activităţii profesionale. Stil de lucru. Condiţiile de dezvoltare a carierei personale. Odihna activă/pasivă, hobbiuri – elemente de sănătate

Tema 6. Training ***Sănătatea morală***

Capitolul V. ***Stil de viaţă sănătos***

Tema 1. ***Precizări conceptuale***

Definiţie, clasificare, prevalenţă. Relevanţa stilului de viaţă pentru sănătate. Modele explicative ale stilului de viaţă. Componentele stilului de viaţă

Tema 2. ***Stil de viaţă sănătos***

Principiile unui stil de viaţă sănătos. Descrierea procesului de structurare a obiectivelor de sănătate printr-o autoevaluare realistă. Distingerea între efectele imediate ale implicării active în comportamentele ce ţin de sănătate şi beneficiile pe termen lung ce pot fi obtinute prin modificarea stilului de viaţă

Tema 3. Training ***Cum să adoptăm un stil de viaţă sănătos***

Realizarea cursului *Sănătatea* prin aplicarea modelelor tehnologice de promovare a educaţiei pentru sănătate a avut mai multe efecte educaţionale:

- conştientizînd posibilitatea protejării sănătăţii, elevii au dovedit un interes sporit pentru toate activităţile propuse;
- conlucrarea profesorului cu cîţiva elevi supraponderali a permis elaborarea şi adoptarea unui regim de alimentare corect, care a avut ca efect revenirea acestora la greutatea corporală normală;
- evaluarea formativă a cunoştinţelor a demonstrat creşterea vădită a ponderii răspunsurilor corecte.

Pentru a detecta schimbările posibile în atitudini şi comportamente, la finele cursului a fost organizată o anchetare. Analiza rezultatelor a demonstrat următoarele:

- îmbunătăţirea semnificativă a cunoştinţelor despre alimentaţia sănătoasă – principalul factor de protecţie a sănătăţii (de la 43,8% din respondenţi la 100%);
- 73,62% din respondenţi au făcut schimbări parţiale în modul de alimentare; 4,40% şi-au schimbat radical regimul alimentar;
- recunoaşterea existenţei unor probleme sociale provocate de consumul de alcool şi de droguri – 68,13% din interogaţi;
- creşterea responsabilităţii faţă de sănătatea altora: 71,43% – s-ar implica dacă un coleg ar consuma droguri;
- dezaprobarea crescîndă a fumatului, pentru intezicerea fumatului în locuri publice au optat 73,62% din respondenţi, rămînînd indiferenţi 14,29%;
- existenţa problemei consumului necontrolat de medicamente – 34,07% de respondenţi;
- 89% din respondenţi au dezvăluit schimbări de comportament şi atitudini privind propria sănătate.

Evaluarea cursului *Sănătatea* de către elevi a prezentat următoarele rezultate: suficient – 2,20%, bine – 45,05%, foarte bine – 52,75%.

În sugestiile elevilor a fost înalt apreciată importanţa cursului *Sănătatea* pentru ei înşişi şi pentru familiile lor. Elevii au solicitat mai multe filme de popularizare a factorilor sănătăţii, optimizarea metodelor de prezentare a informaţiei, organizarea unor excursii în instituţii medicale, propagarea culturii sănătăţii în rîndul părinţiilor, a familiei.

Abordarea comprehensivă a subiectului sănătăţii se va face pentru diferite grupuri ţintă: tineri, profesionişti, părinţi, utilizînd curriculumul şcolar, programele, mass-media, factorii de educaţie sociali (case de cultură, centre pentru tineret) etc. Demersul de formare la tineri a culturii pentru sănătate reclamă implicarea obligatorie şi responsabilă a tuturor actorilor educaţionali ai societăţii.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. *Sănătatea şi dezvoltarea tinerilor,* UNICEF, Asociaţia „Sănătate pentru tineri”, Ch., 2005.
2. *Sănătatea publică în Moldova*, Centrul Ştiinţifico-Practic *Sănătate Publică şi Management Sanitar,* Ch., 2006.
3. Zepca, V., *Sanalogia*, Ch., 2001.

Pedagogia proiectului: o alternativă în studiul limbii franceze



Larisa **APREUTESEI**
Alianța Franceză din Moldova

„Ideea-cheie a pedagogiei proiectului este următoarea: nu formarea unor minți pline de cunoştințe, ci formarea unor minți bine făcute prin încurajarea elevului de a acționa în cadrul unei comunități."

(Célestin Freinet)

În domeniul studiului limbilor străine, lucrul în baza unor proiecte constituie o alternativă interesantă în ce privește analiza şi planificarea unui curs de învățare. În cadrul pedagogiei proiectului, învățarea se produce prin intermediul unor activități programate în scopul realizării acestuia în colaborare. Astfel elevul achiziționează cunoştințe în mod progresiv, demonstrează abilități şi dezvoltă atitudini, cum ar fi capacitatea de a face apel la resursele memoriei, studiind evenimente şi fenomene, analizînd o parte din experiența personală, căutînd informații noi pentru soluționarea problemelor cu care se confruntă de-a lungul etapelor proiectului în curs de realizare.

Învățarea prin proiect este o strategie care pune persoana sau un grup de persoane în situații de învățare concrete. De exemplu, elevul este invitat să își exprime ambițiile, dorințele, necesitățile, să caute şi să aleagă modalități de a pune întrebări şi de a răspunde, ca, în final, proiectul să fie realizat nu doar pe hîrtie, ci şi trăit ca experiență utilă pentru anumite situații din viață.

O întrebare pe care ar putea să şi-o pună profesorul este următoarea: *Cum şi din ce anume se naşte un proiect?* Dintr-un eveniment! Acest eveniment poate fi provocat de profesor, dar şi de instituția de învățămînt "sub egida" căreia îşi desfăşoară activitatea cei doi actori principali ai actului educațional. De exemplu, la Liceul *Spiru Haret* din Chişinău e în derulare un schimb de experiență cu elevi de la o şcoală din Germania, ocazie care deschide mai multe oportunități de colaborare nu doar la nivel de instituție, ci şi la nivel de proiectare a demersului didactic, în special al profesorilor de limba germană). Etapa proiectării este „rezervată" profesorului, adică celui care propune, negociază, aprobă. Dar care este rolul lui în derularea propriu-zisă a proiectului? Nicidecum cel de a dirija de unul singur şi după bunul său plac, ci de a însoți elevul în procesul căutării, de a-l ajuta, a-l orienta spre piste utile; într-un cuvînt, el va juca rolul de consilier.

Care ar fi tipologia proiectului? După Michel Huber, specialist în pedagogia proiectului, reieşind din finalitatea proiectului, s-ar reliefa trei categorii:

- produsele comerciale avînd o destinație clară: de exemplu, dejunul la cantina şcolii sau confecționarea unui obiect de artizanat. Aici am putea include organizarea unei întîlniri gastronomice în colaborare cu lucrătorii cantinei (prepararea clătitelor *à la française*, moment oportun de verificare şi utilizare a vocabularului din domeniul culinar şi a articolului partitiv în limba franceză);
- produsele mediatice: de exemplu, expoziție, film, piesă de teatru, site etc. Este vorba despre elaborarea unui ziar al instituției, participarea la diverse concursuri en-ligne în franceză, filmarea unor evenimente cu adăugarea de comentarii. O

altă modalitate mai accesibilă este comunicarea în franceză pe Internet cu elevi din clase francofone din altă țară sau de pe alt continent;

- produsele ce țin nemijlocit de grupul în activitate, care favorizează simultan contactul cu lumea exterioară: sărbătorile, călătoriile, vizitarea unei instituții. Proiectele din această categorie ar fi mai uşor de finalizat în cadrul spațiului francez, care ar presupune itinerarii de descoperire a locurilor de trai ale scriitorilor sau vizita unor locuri descrise în anumite romane. Realizarea acestora nu este imposibilă în Moldova. De exemplu, vizita unei expoziții de pictură, întîlniri cu artişti sau personalități franceze sau, pur şi simplu, cu francezi care locuiesc în țara noastră.

Complexitatea etapei de realizare a unui proiect depinde de gradul de implicare atît al elevilor, cît şi al profesorului. În acest context, Michel Huber distinge 3 timpuri importante, cu funcții bine definite, în cadrul demersului.

1. *timpul de realizare*, care poate fi numit şi *timp de autonomie*: elevul investeşte toate cunoştințele sale în domeniu pentru a atinge un scop. Aici profesorul nu va interveni decît la cerere;
2. *timpul didactic* este momentul în care elevul îşi îmbogățeşte arsenalul lexical şi stabileşte conexiunea între teorie şi practică. În acest caz, rolul profesorului este de a veghea dacă elevul merge în direcția preconizată inițial;
3. *timpul pedagogic* este acela în care elevul şi profesorul colaborează în scopul operării de corectări, în caz de necesitate. Acest timp este caracteristic întregului proces de realizare a unui proiect.

În contextul celor expuse, aş veni cu un exemplu de proiect ce ține de a treia categorie: este vorba despre un itinerariu cultural realizat în cadrul unui stagiu efectuat la Alianța Franceză Paris-Île-de-France. Clasa a fost divizată în grupuri a cîte 5-6 persoane. Unul dintre grupuri a primit un chestionar ce urma să fie aplicat în cartierul Montparnasse.

LE QUARTIER DU MONTPARNASSE

Sortez de l'Alliance, prenez à gauche boulevard Raspail, puis encore à gauche rue Notre Dame des Champs.

1. Cet indice vous aidera à découvrir un lieu: _____
Quelles pièces pouvons-nous voir ce soir?

Poursuivez jusqu'à la rue Vavin.

2. Cherchez la fontaine. Comment appelle-t-on ce type de fontaine?
3. a) Au nr.26 retrouvez les architectes qui ont imaginé cet immeuble.
b) A quel mouvement artistique appartient ce bâtiment?
4. a) Quel magasin porte le titre d'un roman français?
b) Qui en est l'auteur?

Continuez votre parcours jusqu'au boulevard Raspail.

5. Retrouvez la statue de Balzac. Qui en est le sculpteur?

Boulevard du Montparnasse.

6. a) Citez les noms des quatre célèbres cafés fréquentés par les artistes du début du XXème siècle.
Le _____ ouvert en _____
b) Nommez deux, ou plus, des nombreux artistes que l'on pouvait croiser dans ces quatre cafés.
7. Quel est le célèbre plat servi par la Coupole depuis 85 ans?

Revenez sur vos pas jusqu'au carrefour. Prenez le boulevard du Montparnasse en direction de l'Observatoire. Sur votre droite, vous croiserez la rue Campagne Première.

8. Au numéro 5, appuyez sur le bouton. Poussez la porte, découvrez et décrivez.
9. Au numéro 9, meme aventure.
10. Au numéro 17, quelles sont les particularités de ce passage?
11. Dans le 10ème arrondissement, vous pouvez traverser la rue du Paradis.
    a) Dans cette rue, au numéro 19, que ferez-vous?
    b) Décrivez ce que vous voyez.
    c) Quelle est votre impression ? Trouvez 4 adjectifs pour la qualifier.
12. Numéro 23. Le complexe d'Oedip, ça vous dit quelque chose? Que voyez-vous?
13. En 1929, où se trouvaient Louis et Elsa vers l'heure de midi?
14. Où pouvez-vous voir ceci?
15. Parmi les artistes qui ont vécu dans cette rue, citez:
Deux photographes, deux poètes, deux peintres.

Conceperea unui astfel de proiect este posibilă şi în Moldova. Sarcinile de lucru pot varia de la o clasă la alta, de la o şcoală la alta, de la o localitate la alta, fiecare loc din ţară fiind o parte din cultură. Aceasta presupune o implicare profundă a profesorului în realizarea sugestiei de proiect şi, bineînţeles, timp de pregătire. Itinerariul cultural va atinge cel puţin 3 scopuri: autonomia elevului în administrarea timpului, utilizarea cunoştinţelor din diverse domenii, inclusiv gramaticale, apropierea de cultura propriului popor prin intermediul limbii franceze.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Brunelle, M.; Heu, E., *Itinéraire culturel*, Alliance Française Paris Île-de-France, 2009.
2. Mubanga-Beya, A., *Approche actionnelle*, Alliance Française Paris Île-de-France, 2009.

Utilizarea documentelor autentice în cadrul lecţiilor de limbă franceză – *banda desenată*

E lucru ştiut: banda desenată nu face parte din cultura ţării noastre. De aceea, este important să descoperim valenţele acestui suport, pentru a-l cunoaşte, a-l înţelege mai bine şi, astfel, a realiza o apropiere culturală cu societatea francofonă.

O *bandă desenată* reprezintă un mijloc de comunicare pe cale grafică; aceasta este alcătuită din imagini şi, adeseori, însoţită de cuvinte, în scopul de a ilustra un fir narativ. Înainte de a-şi contura forma de astăzi, acest gen de artă a trecut prin mai multe etape, începînd cu ieroglifele egiptene, care reprezentau noţiunile prin figuri de fiinţe sau obiecte, pînă la imagini ce abundă în culori şi figuri, cum ar fi cele ale scenelor din Biblie.

În evoluţia sa, arta benzii desenate se identifică ca parte a culturii europene, în special a celei francofone. Cine dintre noi nu a auzit de renumitele personaje de bandă desenată Asterix şi Obelix sau de faimoasa familie Schtroumpfs cu numeroasele sale aventuri?

În studiul limbii franceze poate fi utilizată orice bandă desenată, indiferent de mărimea acesteia. Totuşi, cu un album gen *Asterix la jocurile olimpic* este mai dificil de lucrat, avînd în vedere numărul limitat de ore la limba franceză.

Benzile desenate ne oferă mai multe „direcţii" de lucru, inclusiv cu una şi aceeaşi imagine (începînd cu nivelul A1 şi terminînd cu B2-C1, conform Cadrului Euopean Comun de Referinţă pentru Limbi): alcătuirea de portrete, combinarea de imagini, decodificarea imaginii-mister, completarea bulelor, descrierea copertei unui album de bandă desenată etc.

În acest context, pe parcursul anului 2009, la Alianţa Franceză din Chişinău au fost organizate mai multe seminarii de formare în scopul ameliorării lucrului cu banda desenată. Pierric Blettery, responsabil de misiunea lingvistică, a oferit spre analiză şi utilizare un set de fişe pedagogice, 2 dintre care le prezentăm în continuare.

Fiche pédagogique

Titre: Bill et son ami le St Bernard.

Durée: 35 minutes (voir 55 avec prolongement).

Matériel: Une histoire en bande-dessinée d'une page avec les bulles vidées (sauf certaines qui peuvent se révéler stratégiques).

Bibliographie: ROBA (1974) *Boule & Bill 10 ; Attention chien marrant.* Bruxelles: Dupuis





Objectifs pédagogiques:

Linguistique	Lexique de la montagne et des activités en montagne. Enrichissement du vocabulaire courant.
Culturel	Les montagnes en France avec les chalets, les dangers des montagnes, le secourisme et la solidarité dans ce milieu rude, le St Bernard la gnole (boisson proche de la vodka mais avec une autre histoire).
Communicatif	Echanger des idées, des réflexions/Argumenter.

Compétences et savoirs:

Savoir socioculturel/prise de conscience interculturelle: les différences entre les montagnes en France et en Ukraine.

Compétences sociolinguistiques: marqueurs des relations sociales et registre entre proches.

Niveau: A2-B1.

Pré-requis: Pas de pré-requis.

Déroulement: 3+1 étapes.

Description des images: 10/15 minutes

Chacun leur tout, les apprenants décrivent une image avec leur propres mots.

Image 1: Bill se ballade en montagne et admire le paysage.
Image 2: quelqu'un, derrière lui, l'appelle.
Image 3: Est-ce que les chiens se connaissaient avant ?
Bill revoit une ancienne connaissance, il est ravi par cette rencontre inattendue.
Image 4: Le St Bernard lui propose d'aller quelque part.
Image 5: Le maître du chien (selon toute logique) s'inquiète et l'appelle.
Image 6: Il crie encore plus fort pour qu'il l'entende
Image 7: Le père le rejoint et semble lui aussi s'inquiéter
Image 8: Une équipe de secouristes cherchent Bill. Peut-être l'ont-ils entendu? Bill est en train de boire le petit tonneau qui vient du cou du St Bernard.

Personnages: Le St Bernard, Bill, son maître, le père et une équipe de sauveteurs.
Lieu : Si en France ou en Suisse alors il s'agit des Alpes ou des Pyrénées.
Cadre: Le chien Bill et sa famille sont en vacances, il rencontre le St Bernard et vont ensemble boire de l'alcool (gnole ?).
Apport culturel: Le chalet; la gnole; les dangers dans les montagnes (avalanche/se perdre/se blesser/geler…).

Ecriture du dialogue: 15 minutes

Les apprenants, seul ou en petit-groupe (pour gagner du temps sur la correction) retrouve les paroles ou en écrive de nouvelles d'après le travail précédent.

Exemple:
Image 1: Ah! Quel beau paysage!
Image 2: /
Image 3: Ben dis-donc mon vieux, ça fait un bail!
(St Bernard)
Bernard, je n'en crois pas mes yeux! (Bill)
Image 4: J'ai un truc à te proposer, tu ne pourras pas refuser.
Image 5: /
Image 6: Réponds Bill!
Image 7: Alors mon fils! Aucune nouvelle?
Image 8:
J'ai bien peur que nous ne les retrouvions pas, il est tard et il fait froid (secouriste 1)
Attends, je crois avoir entendu du bruit quelque là-bas (secouriste 2).

Possibilité de donner des régionalismes suisses (***ou bien !***) ou savoyards.

Lecture en classe: 5/10 minutes

Prolongements à court terme: 15 minutes maximum

- Un apprenant peut raconter une expérience en montagne.
- Ecriture du scénario et vérification de l'acquisition du lexique

Prolongements à long terme:

Aider les apprenants à varier les formulations et les registres. Travail sur l'imagination et apprendre aux apprenants à écrire des dialogues simples et courts dans le contexte d'un bande-dessinée (prolongement dans les compétences communicatives). Ces qualités nécessaires pour le projet pédagogique.

Fiche pédagogique

Titre: Schtroumpf des Schtroumpfs du village des Schtroumpfs.

Durée: Dépend du nombre de personnages, compter 2 minutes par personnages sans les explications et aide de l'enseignant.

Matériel: Personnages des Schtroumpfs sur papiers (comme ci-dessous) ou sous forme de figurines.



Objectifs pédagogiques:

Linguistique	Lexique sur les vêtements et les attributs selon les professions. Lexique sur les expressions des personnages.
Culturel	Compréhension du système pour nommer un Schtroumpf (personnage populaire et représentatif de la culture belge et francophone). Certains attributs et caractères peuvent amener vers l'interculturalité, par exemple en Ukraine, le mot bricolage («мастерство» [mast'erstvo]) ne possède pas la notion de plaisir.
Communicatif	Décrire de façon claire et synthétique à la classe. Echanger des idées et des émotions sur les personnages.

Compétences et savoirs:

Compétences pragmatiques: Structurer une description simple, du physique à la morale.

Culture général: Meilleur connaissance des Schtroumpfs

Savoir socioculturel/prise de conscience interculturelle: Découvrir les différences culturelles et comprendre les différences de perception des Français.

Compétences grammaticales et phonétiques: Prononcer de manière claire et distincte à haute voix pour que tout le monde comprenne.



Niveau: A1-B1.

Pré-requis: Pas de pré-requis.

Déroulement: 2 étapes.

Description physique: 1 minute maximum
Ce Schtroumpf a un chapeau de paille, une salopette verte, des sabots et il tient dans la main gauche une fourche. il s'agit sans doute d'un jardinier, d'un paysan ou d'un fermier.
Description morale: 1 minute maximum
Le Schtroumpf paysan semble satisfait par son travail, il est heureux et a un regard ravi. Il a dû beaucoup travaillé et maintenant il se repose après le labeur. Les élèves présentent un personnage chacun leur tour.
Ecriture d'un texte vivant sur ce personnage : 20 minutes *Le Schtroumpf paysan cultive les champs autour du village. Il est laborieux, aime beaucoup son travail et est respecté par tous les autres Schtroumpfs car grâce à lui, ceux-ci peuvent manger des fruits et des légumes de qualité toute l'année. Le Schtroumpf paysan n'a qu'une crainte : les intempéries. Mais qu'est ce qu'une pluie d'été face à son expérience séculaire.* Les textes peuvent être lu à haute voix par l'apprenant.

Prolongement à long terme:

Aider les apprenants à utiliser leur imagination afin d'augmenter celle-ci et la canaliser pour le projet pédagogique.

Sprache und Bewegung gehen Hand in Hand



Angela **CECELNIȚCHI**
Liceul Teoretic *Mihail Kogălniceanu*, mun. Chișinău



Anna **CARAIVAN**
Liceul Teoretic *Mihail Kogălniceanu*, mun. Chișinău

Was kommt beim Stichwort „Bewegung“ im Zusammenhang mit Fremdsprachenlernen zuerst in den Sinn? Spiele natürlich und bestimmte Methoden, die Bewegung fördern.

Bewegungen werden durch Emotionen gezeigt und schaffen ein gutes Lernklima, sowie die Motivationserhöhung durch eigene Aktivität. Im Deutschunterricht Seil springen? Bunte Luftballons durch den Raum fliegen lassen? Tanzen und springen und dabei Kinder sprechen lassen? Warum nicht? Kinder lieben es und so werden sich die Wörter, Ausdrücke,Satzstrukturen und grammatische Konstruktionen von den Kindern unglaublich schnell eingeprägt.

Die Bewegungsmöglichkeiten können mit unterschiedlichen Inhalten verbunden werden. Folgende Bewegungsformen eignen sich zur Verbindung von Sprechen und Bewegung, weitergehend unabhängig von den stofflichen Inhalten:

- **durch Bewegung Zustimmung und Ablehnung zu mündlichen Sprachäußerungen signalisieren.** (Beispiel 1)
- **beim Zuwerfen eines Balles grammatikalische Regeln und Wortbedeutungen festigen.** (Beispiel 2)
- **beim Gehen durch den Raum.**
- Monologe und Dialoge führen (Beispiel 3)
- sich bei der Bewegung Informationen sammeln (Beispiel 4)
- sich das Schriftbild einprägen und am Platz aufschreiben, danach vergleichen (Beispiel 5)
- **Plätze wechseln und dabei grammatikalische Regeln oder den Wortschatz festigen** (Beispiel 6)
- **Unterschiedliche Arbeitshaltungen beim Hören entnehmen** (Beispiel 7)

Beispiel 1. **„Richtig oder falsch“**

Material	Karten mit Ausdrücken
Beschreibung	Ein Schüler zieht die Karte mit dem Ausdruck z.B.„Fußball spielen“oder „Tennis spielen“, zeigt sie der Klasse und spielt pantomimisch, was auf der Karte geschrieben ist. Die Schüler stimmen zu oder lehnen ab.
Varianten	Wortbedeutungen erklären Erraten mit Hilfe der Fragen, was auf dem Bild dargestellt ist.

Beispiel 2. **„Satzball“**

Material	Softball, Spielzeug
Beschreibung	Konjugierte Verben, die geübt werden sollen sind an der Tafel. Ein Schüler nennt eine Verbform und wirft den Ball zu einem Mitschüler. Dieser bildet mit der Verbform einen Satz. Der nächste Ballbesitzer benennt wieder ein Verb und so geht das Spiel weiter.

Varianten	Wortfamilien bilden, Substantive deklinieren Steigerungsstufen der Adjektive bilden

Beispiel 3 **„Bekanntschaft“**

Material	-
Beschreibung	Die Schüler bilden 2 Kreise.(einen in dem anderen) und bewegen sich gegenseitig (mit Begleitung der Musik). Wenn die Musik aus ist, bleiben die Schüler stehen und stellen einander Fragen. (Wie heißt du? Wie alt bist du? Wo wohnst du? u.s.w) Am Ende des Spiels sollen die Schüler über einander erzählen. 
Varianten	Nach Geschwistern, Hobbys, Lieblingsessen fragen

Beispiel 4. **„Infossammler“**

Material	2 Arbeitsbogen mit verschiedenen Texten
Beschreibung	Die Schüler jeder Gruppe lesen den Text und fassen ihn mit eigenen Worten zusammen. Dann bilden sie 2 Kreise.(einen in dem anderen) und bewegen sich gegenseitig (mit Begleitung der Musik).Wenn die Musik stoppt, erzählen die Schüler gleichzeitig einander die Texte. Gewinnt die Gruppe, die mehr Informationen aus dem Text der gegenseitigen Gruppe gesammelt hat. 
Varianten	Bildbeschreibung und Zeichnungen dazu.(Eine Gruppe beschreibt das Bild, die andere zeichnet).

Beispiel 5. **„Wanderdiktat“**

Material	Karten mit verschiedenen Wortgruppen oder Sätzen (liegen oder hängen im Raum aus)
Beschreibung	Die Schüler wandern zu einer Karte, prägen sich den Inhalt ein und schreiben diesen am Platz auf. Sie gehen wieder zurück und vergleichen. Dann suchen sie sich eine weitere Karte. 
Varianten	Sich Wörter einprägen und am Platz zu Themenbereichen einordnen Sich Fakten merken und in Lückentexte einordnen Vokabeln lesen, am Platz aufschreiben und im Wörterbuch nachschlagen. 

Beispiel 6. **„Plätze wechseln“**

Material	Karten mit den Sätzen im Präsens und auf der Rückseite im Präteritum (verteilt auf allen Plätzen).
Beschreibung	Die Schüler setzen sich auf einen Platz und lesen den Satz. Sie schreiben den Satz im Präteritum in ihr Heft. Mit der Rückseite können sie vergleichen. Dann suchen sie erneut einen freien Platz.
Varianten	Teile von Sätzen zusammenfügen Lückentext ergänzen. 

Beispiel 7. **„Fasse an deine Ohren!“**

Material	-
Beschreibung	Die Schüler bewegen sich frei durch den Raum. Der Spielleiter gibt ein Stoppzeichen und nennt eine Bewegungsform: – Fasse an deine Ohren! (Nase, Füße, ...) – Springe auf dem rechten/linken Bein! – Mache Handstand! – Gehe zum Fenster! (zur Tafel, zur Tür, an deinen Platz, ...) Den Spielleiter wechseln. 
Varianten	Bewegungen kombinieren (Fasse ans rechte Ohr und hüpfe auf dem linken Bein) Verben darstellen (lesen, schreiben, Rad fahren, Schi laufen, schwimmen).





Verstehen braucht Sehen: Lesen im Zusammenhang mit Spielfilm im Deutschunterricht

Filme vermitteln ihre Botschaft über das Bild bzw. über Bildfolgen (also Dialoge, Musik, Geräusche), wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen.

Daneben verfügt jeder Film über einen spezifischen Spannungsaufbau, der sich bereits aus der kontextuellen Einbindung der einzelnen Handlungseinheiten ergibt.

Durch die Wendungen der Geschichte, das Spiel der Akteure, Rhytmus oder Toneinsatz,durch das, was außerhalb des Bildraums passiert, kann die Wahrnehmung des Betrachters, seine aufmerksamkeit gelenkt werden.

Was kann der Film im Fremdsprachenunterricht leisten?

- vermittelt Landeskunde (Geschichte, Gesellschaft, Lebensräume)
- ist attraktives mediales Angebot
- schult das Hör-Seh-Verstehen als sechste Fertigkeit
- bewirkt Aktivierung, Motivierung (Neugierverhalten)
- wirkt als „kombinierte Fertigkeit"- verstehendes Lesen und Hör-Seh-Verstehen
- bietet das Erleben des Gelesenes.

Im vorliegenden Artikel stellen wir einen Unterrichtsvorschlag zum „Inhaltlicher Vergleich zwischen dem Buch „Vorstadtkrokodile" und der Verfilmung" vor

Arbeitsschritt 1.

Notieren Sie Ihren spontanen Vermutungen zu dem Bild!

Wer?	Was macht?	Wann?	Wo?	Wohin?	Warum?
Hans	klettert	eines Vormittags	in der Siedlungstraße	auf das Dach	um eine Mutprobe zu bestehen

Arbeitsschritt 2.

Lesen Sie den ersten Kapitel (global) und vergleichen Sie mit Ihren Vermutungen

Du traust dich ja doch nicht! Du Angsthase!, rief Olaf,der Anführer. Die Kinder sahen Hannes zu, der lagsam die Sprossen hochkletterte, um seine Mutprobe abzulegen. Die war Bedingung für die Aufname in die Krokodilbande.

Hannes hatte Angst, das konnte man ihm ansehen, aber er wollte den größeren beweisen,dass er als Zehnähriger so viel Mut besaß wie sie.

Hannes kletterte von der Leiter über die Dachrinne auf das Dach des alten Bürogebäudes. Dort legte er sich auf den Bauch und kroch langsam zum First hoch. Dabei zog er sich mit den Händen an den Dachziegeln entlang. Mit den Füßen stützte er sich ab. Das ging sehr langsam und war anstrengend. Er musste vorsichtig sein, denn im Laufe der Jahre waren viele Dachziegel morsch geworden. Seine Kletterei war gefährlich.

Manchmal, wenn Hannes glaubte, einen Halt gefunden zu haben, rutschte ein Dachziegel unter seinen Händen weg und klatschte unten auf den Hof.

Dann blieb Hannes vor Schreck liegen, ohne sich zu rühren.

Viele Minuten später war er endlich angekommen.

Hannes ruhte sich auf dem Bauch liegend aus. Dann setzte er sich vorsichtig auf, hob beide Arme und rief: "Krokodil!Krokodil! Ich habe es geschafft!".

Arbeitsschritt 3.

Sehen Sie sich den Filmsequenz zum ersten Kapitel an und beschreiben Sie die Hauptpersonen (Buch-Film)

Haupt/handelnde /Personen	Charackterzüge/ Eigenschaften

Arbeitsschritt 4.

Hast du gut aufgepasst? Beantworte die Fragen!

1. Wieviel Mitglieder sind in der Krokodilbande?

_____

_____

2. Wie heißen alle Jungen aus der Bande?

Schreiben Sie die Namen auf.

_____

_____

3. Wo befindet sich Hannes?

_____

_____

Arbeitsschritt 5.

Was ist eine Mutprobe? Kreuze die richtigen Antworten an!

- Eine Mutprobe soll zeigen, dass man keine Angst hat.
- Eine Mutprobe ist der Titel einer Unterhaltungssendung.
- Bei einer Mutprobe muss man etwas Gefährliches tun.
- Eine Mutprobe muss jeder machen, der Freunde haben möchte.
- Bei manchen Banden müssen neue Mitglieder eine Mutprobe machen.

Arbeitsschritt 6.

Vergleichen Sie den Inhalt zwischen dem Buch und der Verfilmung!

Kapitel 1/ Szene **„Mutprobe“**

Handlung im Buch	Handlung im Film
Hannes muss eine Mutprobe machen: – Hannes klettert auf das Dach	
– Hannes ruft oben: „Krokodil! Krokodil! Ich habe es geschafft!“	
– Hannes rutscht beim Abstieg ab und hängt an der wackligen Dachrinne in 10m Höhe und schreit um Hilfe.	
– Die Krokodiler laufen fort.	

Didactica Pro..., Nr.4-5 (62-63) anul 2010

– Maria ruft von einer Telefonzelle aus die Feuerwehr.	
– Die Feuerwehr holt Hannes vom Dach.	
– Der Feuerwehrmann sagt mehrmals „So ein Leichtsinn!“.	
– Maria beobachtet alles aus ihrem Versteck.	
– Die Feuerwehr bringt Hannes nach Hause.	
– Zu Hause beruhigt die Mutter Hannes, während der Vater sehr wütend ist und schimpft.	
– Hannes bekommt einige Strafen:14 Tage kein Fernsehen, Spielverbot mit Hannibal, Ausgangsverbot, Taschengeld wird für zwei Wochen gestrichen.	
– Hannes erzählt der Mutter, wer alles bei den Krokodilern ist.	
– Am Ende des ersten Kapitels erfahren wir von der soziale Situation von Hannes Familie: Die Mutter war länger krank und arbeitet nun zuhause als Schneiderin, der Vater ist Arbeiter (Schleifer), die Familie hat finanzielle Sorgen.	
– Zum Schluss spielt Hannes mit seinem Hasen und wir erfahren etwas über Hannibal.	

Vorschlag für die Hausaufgabe:
Haben Sie schon eine Mutprobe erlebt? (schriftlich)
Erzählen Sie darüber in der Schule!

Name	Geschichte
Anna	
Dana	



Educaţia pentru toţi



Ala **PLENGHEI**

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

Liceul cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă din Chişinău, fondat în anul 1977, este o instituţie care se ocupă, actualmente, cu educarea şi reabilitarea a 114 elevi slabvăzători, nevăzători, precum şi cu deficienţe multiple, cu vîrste cuprinse între 7 şi 18-20 ani. Copiii trec prin următoarele cicluri de învăţămînt: primar, gimnazial, liceal şi profesional (se studiază meseriile *Operator-calculator, Cusător categoria II-III, vestimentaţie dame şi bărbaţi*).

Procesul de învăţămînt în liceu este unul complex şi presupune mai multe direcţii de realizare: instruirea propriu-zisă, activităţi educaţionale şi măsuri de recuperare. De menţionat faptul că ne concentrăm eforturile în a-i pregăti pe elevi să devină cît mai autonomi în viaţa de zi cu zi şi să fie suficient de calificaţi pentru a se încadra în cîmpul muncii sau a avea o ocupaţie la domiciliu generatoare de venit. De asemenea, încercăm să le oferim şanse egale de dezvoltare, în funcţie de capacităţile fiecăruia.

Măsurile de recuperare se bazează pe terapie compensatorie, care ţine cont de nevoilor reale ale elevilor cu deficienţe vizuale şi care include activităţi de: logopedie, ritmică, educaţie fizică curativă, orientare în spaţiu, dezvoltare a percepţiei tactile şi a motricii inferioare, dezvoltare a percepţiei vizuale, studiere a sistemului Braille. Sînt prevăzute şi ore pentru tratamentul pleoptic-ortoptic, efectuat de medici ortopezi. În rezultatul acestor activităţi, copiii îşi dezvoltă mecanisme compensatorii interioare, ceea ce le permite să îşi consolideze imaginea de sine şi să îşi stabilească propria identitate în contextul raporturilor sociale actuale şi ulterioare. Noi îi pregătim să fie activi, să participe la viaţa socială, economică, politică şi culturală a ţării, să aibă convingerea că sînt egali în drepturi şi în posibilităţi, că au demnitate şi îşi pot manifesta libertatea.

Realizarea acestui plan reclamă o adaptare metodologică a mijloacelor de învăţare. Instruirea elevului deficient vizual necesită utilaj, instrumente, inclusiv didactice, speciale (manuale în Braille, hărţi şi planşe în relief, truse tiflografice, manuale cu litere de dimensiuni mai mari şi caiete pentru slabvăzători, computere adaptate, proiectoare, aparataj optic specializat, manuale sonorizate etc.).

Pentru ca procesul de învăţămînt să fie unul eficient trebuie asigurate condiţii optime atît pentru activităţile instructiv-educative, cît şi pentru cele recuperatorii, prin care se urmăreşte remedierea deficienţelor existente.

Formarea cunoştinţelor, a aptitudinilor şi atitudinilor, dar şi a competenţelor specifice se realizează prin aceleaşi obiective de studiu, corelate la cele 5 arii prevăzute de Curriculumul Naţional (*Limbă şi comunicare, Matematică şi ştiinţe, Educaţie socio-umanistică,*





Tehnologii, Sport). Însuşirea instrumentelor de bază ale activităţii intelectuale (cititul, scrisul, calculul aritmetic) se efectuează prin metodologii ce iau în consideraţie toate tipurile de deficienţe, necesitînd procedee didactice şi mijloace de învăţămînt speciale. la sfîrşitul fiecărei trepte de şcolarizare, elevii noştri trebuie să obţină şi obţin aceleaşi performanţe ca şi semenii lor dintr-o instituţie de învăţămînt obişnuită.

Liceul contribuie atît la dezvoltarea fizică armonioasă a elevilor, cît şi la cea cognitivă, socio-afectivă, estetică, civică. La orele de educaţie civică, bunăoară, promovăm principiile unei societăţi democratice, fiindcă vrem ca elevii să cunoască bine drepturile şi libertăţile fundamentale ale omului, le cultivăm dragostea faţă de ţara, faţă de valorile culturale şi istorice.

Astfel, cunoştinţele şi competenţele dibîndite în liceul nostru nu sînt cu nimic mai prejos decît cele căpătate în instituţiile din învăţămîntul general, acestea regăsindu-se în competenţele prevăzute la fiecare obiect de studiu.

Pentru a valorifica potenţialul real al elevilor, a asigura acţiunea mecanismelor compensatorii şi a le forma competenţele prin care ei să îşi cîştige o autonomie din ce în ce mai deplină.

Planul de învăţămînt al liceului cu profil tehnologic pentru copii cu vederea slabă oferă un loc însemnat terapiilor de recuperare. La alcătuirea acestuia s-a ţinut cont de interdependenţa dintre disciplinele şcolare şi activităţile terapeutice compensatorii, care sînt direcţionate inclusiv spre ridicarea nivelului de încredere în propriile forţe prin:

- punerea în funcţie a mecanismelor compensatorii: formarea deprinderilor de percepere a lumii înconjurătoare prin modalităţile senzoriale disponibile; stimularea acţiunii proceselor psihice care pot avea rol compensator; dezvoltarea spiritului de observaţie; eliminarea unor mecanisme compensatorii inadecvate; folosirea mijloacelor tehnice care îmbunătăţesc procesul de învăţare şi de recuperare;
- ocrotirea vederii restante: dozarea raţională a timpului de solicitare a vederii la lecţii şi în studiul individual; asigurarea condiţiilor de lucru corespunzătoare (luminozitate, poziţie, manuale adecvate etc.); prevenirea oboselii oculare; întreruperea lucrului la primele semne de oboseală (dureri de cap, vedere estompată, ameţeli);
- exersarea sistematică a vederii restante, educaţia vizuală;
- formarea poziţiei corpului corecte şi corijarea defectelor fizice, înlăturarea laxităţii musculare, reeducarea psihomotorie/coordonării vizual-motorii, cultivarea încrederii în sine, a echilibrului afectiv;
- formarea deprinderilor de igienă, de ordine şi de autodeservire;
- formarea comportamentelor necesare în contactul cu văzătorii;
- dezvoltarea mobilităţii şi a orientării spaţiale: formarea deprinderilor de deplasare independentă în condiţii din ce în ce mai dificile, învăţarea tehnicilor de deplasare.

Activităţile recuperatorii se subordonează scopului principal de a asigura trecerea deficientului vizual de la starea iniţială de dependenţă totală spre o autonomie cît mai deplină.

Educaţia pentru toţi presupune şanse egale de formare, dar şi adaptarea acesteia la nevoile copiilor cu dizabilităţi. În cazul liceului nostru, se cere şi o pregătire specială a personalului. Profesorii, terapeuţii, psihopedagogii etc. noştri sînt incluşi într-un proces continuu de perfecţionare. Toţi cei implicaţi în instruirea copiilor în condiţiile lipsei totale sau parţiale a capacităţii vizuale trebuie să manifeste tact pedagogic, să fie binevoitori, să muncească cu dăruire de sine – lucruri fără de care ar fi imposibilă o educaţie de calitate.

Jocul didactic – metodă de eficientizare a procesului de cunoaştere la lecţiile de fizică

Jocul didactic, la lecţiile de fizică, reprezintă un ansamblu de acţiuni şi operaţii efectuate în situaţii concrete, care au ca scop dezvoltarea intelectuală a elevilor în procesul de cunoaştere ştiinţifică. Cercetătorii în domeniu consideră că jocul didactic are un rol decisiv în formarea/dezvoltarea personalităţii elevului, care începe în preşcolaritate şi continuă pe parcursul întregii vieţi [3]. Această metodă interactivă plasează subiectul educat în centrul demersurilor, astfel încît el însuşi să îşi formeze cunoştinţele, priceperile şi deprinderile scontate [1]. Obiectivul respectiv orientează spre teoria constructivistă a învăţării, care presupune implicarea plenară a elevilor în elaborarea propriei cunoaşteri ştiinţifice. Ideea centrală a constructivismului rezidă în următorul fapt: cunoaşterea umană se construieşte printr-un proces creator, iar cei ce învaţă îşi edifică o nouă cunoaştere pe temeliile achiziţiilor anterioare [2]. Un factor important în acest context este ca informaţiile asimilate să fie integrate în cunoştinţe, iar cunoştinţele – integrate şi relaţionate în scheme cognitive care dau sens cunoaşterii. Anume aceste integrări succesive constituie etapele cunoaşterii şi permit a evita acumulările de informaţii ştiinţifice, inutile elevului.

Jocul didactic facilitează procesul de asimilare, de fixare şi de consolidare a cunoştinţelor, favorizează dezvoltarea şi formarea de structuri cognitive echilibrate.

Pentru disciplina *Fizica*, jocul didactic este o activitate care permite a îmbina diverse tipuri de sarcini într-o formulă unitară. Cel ce învaţă prelucrează informaţia, construindu-şi propria cunoaştere. Elevul devine participant activ în rezolvarea unor probleme, aplicînd în situaţii noi, diferite şi variate, cele asimilate anterior, "zidind", astfel, o nouă cunoaştere şi, respectiv, o nouă experienţă de învăţare. În acest sens, jocul didactic devine o metodă sigură de modelare intelectuală a celui educat; în cadrul lui, elevul îşi dezvoltă reflexivitatea şi învaţă să îşi autoevalueze parcursul cognitiv, acţiunile şi operaţiile realizate.

Eficacitatea jocurilor didactice aplicate la lecţiile de fizică este condiţionată de modul de organizare şi de derulare a acestora, de concordanţa elementelor constituente. Această metodă poate fi utilizată la diferite etape ale lecţiei, în scopul consolidării, precizării şi chiar verificării cunoştinţelor, punînd în valoare capacităţile elevilor.

Utilizarea jocului didactic în procesul de predare-învăţare a fizicii sporeşte interesul de cunoaştere şi stimulează motivaţia pentru studiu. El imprimă activităţii didactice un caracter dinamic şi atrăgător, fortificînd energiile intelectuale ale elevilor.

Prezentăm o serie de jocuri didactice care au demonstrat valenţe formative deosebite în dezvoltarea elevilor de la treapta gimnazială.

CEASORNICUL MĂRIMILOR FIZICE

Acest joc didactic poate fi aplicat, de exemplu, la tema *Densitatea substanţelor,* în cadrul căreia se studiază trei mărimi fizice: densitatea – ρ, volumul – V şi masa – m. Se va utiliza o planşă pe care este reprezentat cadranul unui ceasornic. Pe cele cinci ace ale ceasornicului sînt indicate caracteristicile mărimii fizice (vezi schema de mai jos). Cadranul ceasornicului este împărţit în 15 secţiuni, fiecare conţinînd caracteristici ale mărimilor fizice: simbolul, unitatea de măsură în Sistemul Internaţional (SI), formula de calcul şi instrumentul de măsurare.

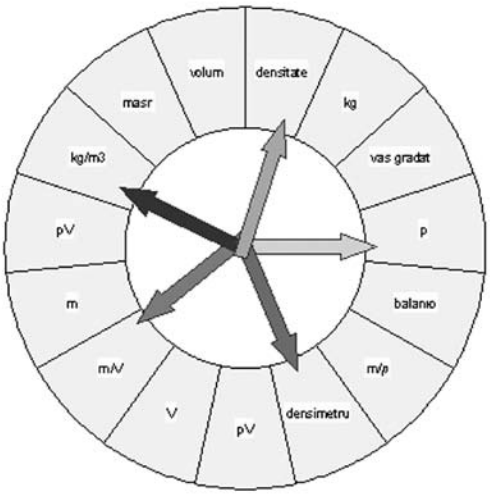
Regulile jocului. Elevii determină caracteristicile unei anumite mărimi fizice conform următorului algoritm:

1. denumirea;
2. simbolul;
3. unitatea de măsură în SI;

4. instrumentul de măsură;
5. formula de calcul.

Pentru a determina caracteristicile unei mărimi fizice, elevul trebuie să aranjeze corespunzător acele ceasornicului.

Atunci cînd tema presupune învățarea a 4-5 mărimi fizice, ceasornicul poate fi completat.



SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ

Acest joc didactic are ca scop studierea unităților de măsură ale mărimilor fizice fundamentale în Sistemul Internațional şi se desfăşoară cu participarea unui moderator care va monitoriza activitatea individuală a elevilor.

Planşa de pe masa de joc are următorul aspect:

SISTEMUL INTERNAȚIONAL AL UNITĂȚILOR DE MĂSURĂ			
Denumirea mărimii fizice	***Simbolul mărimii fizice***	***Denumirea unității de măsură***	***Simbolul unității de măsură***
Lungimea			
	t		
		kilogram	
			K
Cantitatea de substanţă			
	I		
		candelă	

De asemenea, se foloseşte o fişă în care se înscriu celelalte caracteristici ale mărimilor fizice.

l	**metru**	**m**	**timpul**
secunda	**s**	**masa**	**m**
kg	**temperatura**	**T**	**Kelvin**
Intensitatea curentului	**ν**	**Amper**	**A**
molul	**Intensitatea luminoasă**	***I***	**cd**
	mol		

Elevii completează tabelul *Sistemul Internațional al unităților de măsură*. Jocul poate fi desfăşurat individual sau în grup (în formă de competiție).

GĂSEŞTE FIGURA

Acest joc didactic este binevenit la învățarea multiplilor şi submultiplilor unității de măsură în SI ai unei mărimi fizice. El presupune folosirea unui tabel în care se înscriu multiplii şi submultiplii unității de măsură în SI ai respectivei mărimi fizice, în cazul nostru ai *forței*.

Regulile jocului. Elevul trebuie să determine căsuțele cu unitățile de măsură identice cu cea din căsuța ***Start***. Căsuță identificată corect se colorează. În rezultat, prin unirea căsuțelor colorate printr-o linie, se va obține o figură geometrică.

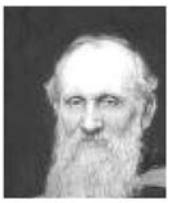
10 cN	800 MN	$8\ 10^{-5}$ cN	***Start*** ***8000 N***	$8\ 10^{7}$ μN	$8\ 10^{2}$ kN	80 N
$80\ 10^{2}$ mN	$8\ 10^{8}$ cN	$8\ 10^{-2}$ kN	$80\ 10^{3}$ N	0.8 kN	$8\ 10^{6}$ N	$8\ 10^{5}$ daN
$8\ 10^{4}$ nN	**8 kN**	$8\ 10^{5}$ dN	80 hN	8 daN	**$8\ 10^{-3}$ MN**	$8\ 10^{5}$ μN
$8\ 10^{2}$ kN	80 mN	$8\ 10^{6}$ nN	$8\ 10^{8}$ dN	$8\ 10^{6}$ MN	$8\ 10^{9}$ nN	$8\ 10^{-4}$ kN
8 cN	**8 hN**	$8\ 10^{-3}$ cN	$8\ 10^{10}$ nN	$8\ 10^{2}$ kN	**$8\ 10^{6}$ mN**	$8\ 10^{5}$ hN
80 MN	800 kN	$8\ 10^{2}$ MN	$8\ 10^{8}$ μN	$8\ 10^{3}$ MN	$8\ 10^{4}$ mN	$8\ 10^{3}$ cN
$8\ 10^{-8}$ kN	$8\ 10^{4}$ daN	$8\ 10^{5}$ kN	**$8\ 10^{2}$ daN**	$8\ 10^{2}$ dN	$8\ 10^{8}$ nN	$8\ 10^{2}$ mN
$8\ 10^{-8}$ kN	80 cN	80 μN	$8\ 10^{3}$ cN	8 nN	$8\ 10^{3}$ kN	$8\ 10^{6}$ cN

FIZICIENII ŞI DESCOPERIRILE LOR

În cadrul acestui joc didactic elevii trebuie să recunoască fizicienii şi legile descoperite de ei.

Elevilor li se propun atenției două tabele: primul conține imagini cu savanți fizicieni, iar al doilea – legile descoperite de ei. Elevii trebuie să stabilească corelația dintre informațiile cuprinse în tabele.

Tabelul 1.

 *Aristotel 384-322 î. Hr.*	 *Arhimede 287-212 î. Hr.*	 *Newton 1642-1727*	 *Watt 1736-1819*	 *Joule 1818-1889*
 *Hertz 1857-1894*	 *Pascal 1623-1662*	 *Toricelli 1608-1647*	 *Galilei 1564-1642*	 *Celsius 1701-1744*
 *Kelvin 1824-1907*	 *Coulomb 1736-1806*	 *Franklin 1706-1790*	 *Ampere 1775-1836*	 *Volta 1745-1827*

				
Ohm *1787-1854*	*Euclid* *sec. III î. Hr.*	*Democrit* *460-370 î. Hr.*	*Tesla* *1856-1943*	*Galvani* *1737-1798*

Tabelul 2.

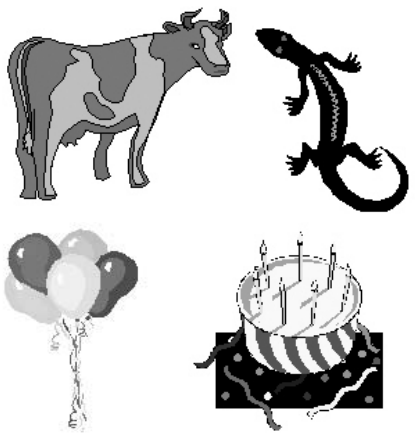
La cădere liberă, corpurile cad cu o viteză direct proporțională cu masa lor.	*Asupra unui corp scufundat în lichid sau gaz acționează o forță orientată vertical în sus egală cu greutatea lichidului sau a gazului dezlocuit de acest corp.*	*Toate corpurile din Univers se atrag cu o forță direct proporțională cu produsul dintre masele corpurilor şi invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.*	*A construit primul motor cu aburi.*
Căldura degajată de un conductor parcurs de curent electric este egală cu produsul dintre pătratul intensității curentului, rezistența conductorului şi timpul trecerii curentului.	*În cinstea lui este denumită unitatea de măsură a frecvenței oscilațiilor.*	*Presiunea exercitată asupra unui lichid sau gaz se transmite la fel în toate direcțiile.*	*A introdus termenul de **presiune atmosferică** şi metoda de determinare a acesteia.*
A descoperit fenomenul inerției, conform căruia corpul se află în repaus sau se mişcă rectiliniu uniform dacă asupra lui nu acționează alte corpuri.	*A propus scara de măsurare a temperaturii, care are puncte de reper topirea gheții şi fierberea apei.*	*A introdus scara absolută a temperaturilor. Originea acestei scări se numeşte **zero absolut** şi corespunde stării cînd mişcarea termică a moleculelor încetează.*	*Două corpuri punctiforme electrizate interacționează cu o forță direct proporțională cu produsul sarcinilor şi invers proporțională cu pătratul distanței dintre ele.*
A studiat fenomenele electrice din atmosferă şi a inventat paratrăsnetul.	*A introdus noțiunea de **curent electric.** A construit primele aparate de măsurare a intensității curentului electric.*	*A inventat prima sursă de curent electric, care era alcătuită din plăci de zinc şi cupru între care erau plasate nişte bucăți de țesătură îmbibate cu soluție diluată de acid.*	*Intensitatea curentului electric pe o porțiune de circuit este direct proporțională cu tensiunea aplicată la capetele acestei porțiuni şi invers proporțională cu rezistența ei.*
*A definit noțiunea **rază de lumină** şi a formulat legea propagării rectilinii a luminii.*	*A lansat ipoteza că toate corpurile ce ne înconjoară sînt compuse din particule indivizibile foarte mici, numite **atomi.***	*Unitatea de măsură a inducției magnetice poartă numele acestui remarcabil electrotehnician.*	*Denumirea sursei de curent electric pe care o folosim la lanterna de buzunar se datorează acestui savant.*

GHICITORI ÎN IMAGINI

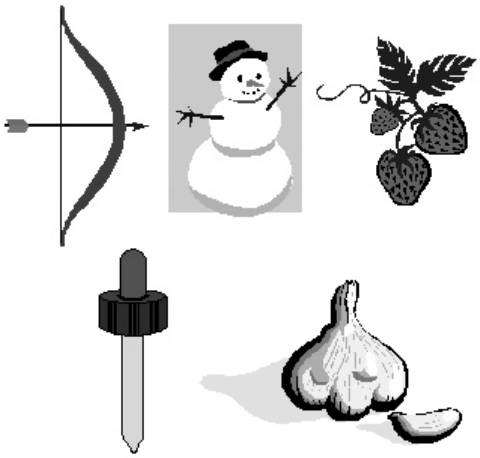
Mai jos sînt reprezentate două şiruri cu diferite imagini. Pentru a determina denumirea a două unități de măsură studiate la capitolul *Fenomene electrice* (cl. VIII), elevii trebuie să găsească răspunsul corect la ghicitorile ascunse în imagini.

Regulile jocului. Prima literă din denumirea primului obiect din imagine reprezintă prima literă din denumirea unității de măsură care trebuie stabilită. A doua literă din denumirea celui de-al doilea obiect din imagine este a doua literă din denumirea unității de măsură etc. (Răspunsuri: 1. ***Volt***; 2. ***Amper***).

1.



2.



În imaginea alăturată sînt numerotate 5 obiecte. Elevul trebuie să determine noţiunea ascunsă în denumirea acestor obiecte. Algoritmul "descoperirii" cuvîntului este acelaşi ca şi la sarcina anterioară.



Răspuns: ***Forţa***.
1. **F** – fîntînă;
2. **O** – poartă;
3. **R** – gard;
4. **T** – portiţă;
5. **A** – cumpănă.

Ghicitori fizice

1.
La încălzire – corpul creşte:
Volumul lui se măreşte.
Fenomenul, ştie fiecare,
*Se numeşte ... (**dilatare**).*

2.
Cînd corpul forma îşi păstrează,
Volumul lui nu variază,
De e copac sau de e zid,
*Noi zicem că e corp... (**rigid**).*

3.
Nu are nici volum şi nici culoare,
Se poate aduna prin comprimare,
Ocupă repede întregul vas,
*În fizică îi spunem... (**gaz**).*

4.
În el, lichidul se dilată,
Temperatura ne arată.
Nu e magnet şi nu e metru,
*Ci e un... (**termometru**).*

5.
El densitatea ne arată
La apă, la petrol, la lapte.
E frate cu termometrul,
*Şi îl numim noi... (**densimetru**)*

6.
El e făcut din sarcini pozitive,
În jurul cărora se mişcă negative.
Indivizibil îl numeşte orice om,
*Căci Democrit l-a botezat... (**atom**).*

7.
El formă proprie nu are,
Aceasta i se schimbă prin turnare.
Volumul el şi-l tot păstrează
Şi-uşor de tot se colorează.
*(**lichid**).*

8.
E instrument de măsurare
Şi e bazat pe deformare.
Nu-i metronom, nici nu e metru,
*El este un... (**dinamometru**).*

9.
Cînd lichidul se transformă în vapori,
Moleculele i se ridică pîn´ la nori.
Fenomenul îl cunoaşte fiecare,
*Se numeşte el... (**evaporare**).*

10.
Orice corp din apă îl ridică,
Dacă greutatea lui e mică.
Toți o simt, dar nimeni nu o vede
*Şi i se spune forța lui... (**Arhimede**).*

11.
O lumină orbitoare,
Ce pe cerul înnorat apare.
Nu-i minune, nu-i mister,
*Este un simplu... (**fulger**).*

12.
Un miracol în natură,
Cînd Luna Soarele îl fură.
Cînd de lumină ducem lipsă
*Ne este clar că e... (**eclipsă**).*

13.
Poate fi magnetizată,
Cînd de magnet e contactată.
Cu toții o cunoaşteți, sper,
*Substanța se numeşte... (**fier**).*

14.
De alte roci se deosebeşte,
Căci fierul de el se lipeşte
Are poli, dar nu-i planetă.
*Dragi elevi, ăsta-i... (**magnet**).*

15.
În el căldura degajată
În lucru se transformă de îndată.
Este un dispozitiv puternic
*Şi se numeşte... (**motor termic**).*

16.
Cu el prezicem vremea de afară,
Căci presiunea atmosferică o măsoară.
De variază ea chiar cu un milimetru,
*Aceasta ne-o arată... (**psihometru**).*

17.
Orice fel de energie
O face el curent să fie.
Are stator, dar şi rotor,
*Şi îl numim drăguț... (**motor**).*

18.
O mişcare ordonată
De particule-ncărcate.
Răspunde, într-un moment,
*Doar la numele... (**curent**).*

19.
Că e potențială sau cinetică,
Interioară, nucleară, electrică,
Preferă, lumea ştie,
*Să i se spună... (**energie**).*

20.
Vei face o activitate,
De ai aşa proprietate.
Nu e nevoie de magie,
*Dacă posezi tu... (**energie**).*

21.
Dacă poziția în timp e neschimbată,
*Corpul e în stare de... (**repaus**).*
Dacă poziția în timp e schimbătoare,
*Corpul e în stare de... (**mişcare**).*

22.
Corpurile deformate,
De rînd cu cele ridicate,
Ca apa la hidrocentrală
*Energie au... (**potențială**).*

23.
În componența lui intră protonii,
Fiind vecini cu neutronii.
El este dur, asemeni unui zmeu,
*Şi poartă numele... (**nucleu**).*

24.
Dacă particulele încărcate
Efectuează o mişcare ordonată,
Dacă un cîmp electric nu lipseşte la moment,
*În conductoare vom obține un... (**curent**).*

25.
În conductor de se iveşte un curent,
Pe loc apare şi-un oponent,
El îşi anunță neîntîrziat prezența:
„Mărimea fizică pe nume...”
*(**rezistența**).*

26.
Poți face tot ce ți se cere,
Chiar să aduni şi o avere,
Să te consideri cel mai tare,
*Dacă ai... (**putere**) mare.*

27.
Dacă un corp e la distanță mare,
Şi neglijăm volumul care-l are,
Atunci şi Chişinăul, la nivel global,
Îl socotim drept...
(*punct material*).

28.
Care-i distanța pîn´ la Soare,
Unde-i corabia în mare,
Unde se află orice corp în spațiu
Ne ajută să aflăm...
(*corpul de referință*)

29.
Mărimea ce caracterizează
Abaterea maximă a corpului ce oscilează.
Putem spune, cu certitudine,
Că se numeşte... (***amplitudine***).

30.
Orice copil isteț
Ştie că frecvența se măsoară în (***hertz***).

31.
Orice mişcare cu cadență
Neapărat are (***frecvență***).

32.
Aripile unei păsări în zbor,
Sau în timpul furtunii un vapor,
Efectuează o mişcare
Pe care o numim ... (***oscilatoare***).

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Botgros, I., Franțuzan, L.; Guțuleac, D., *Metode de eficientizare a procesului de cunoaştere la lecțiile de fizică,* în *Didactica Pro...,* nr. 2 (60), pag. 39-43, 2010.
2. Oprea C.-L., *Strategii didactice interactive,* Ed. Didactică şi Pedagogică, R.A., Buc., 2008.
3. Dascăl, A., *Jocul – mijloc eficient de dezvoltare intelectuală a preşcolarilor*, în *Materialele Conferinței Internaționale: Modernizarea Standardelor şi Curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală,* IŞE, Ch., 2009.

Ion BOTGROS, Institutul de Ştiințe ale Educației
Ludmila FRANȚUZAN, Institutul de Ştiințe ale Educației
Dumitru GUȚULEAC, Liceul Teoretic *Petrunea,* r. Glodeni

Valorificarea *jocului de rol* în învățarea-predarea istoriei în clasa a IV-a



Eugenia **NEGRU**

Liceul Prometeu-Prim, mun. Chișinău

"Cu un copil poți face orice, atîta timp cît te joci cu el."
(Leopold Otto von Bismarck)

Fiecare dintre profesorii de istorie poate fi surprins de această viziune pedagogică a uneia dintre cele mai remarcabile personalități ale epocii moderne. Cunoscut ca militar dur, strateg de excepție, unificatorul Germaniei, Bismarck era exponentul unui veac care își lua rămas bun de la romantism și aducea omagiu realismului. Viziunea sa asupra educației copilului este cu atît mai neașteptată, cu cît în epocă este "în vogă" modalitatea de educație "prusacă". Din fericire, această simplă și umană doleanță educativă rămîne valabilă și imperioasă și în frămîntatul secol al XXI-lea.

Istoria este una dintre cele mai vechi și mai nobile discipline școlare. Elitistă a fost dintotdeauna, plină de învățături, purtătoare de valori, creatoare de sentimente, admirativă față de fapte, neiertătoare din cînd în cînd, ingrată cu cineva și, cel mai grav, odată cu trecerea timpului – multă. Ne-am trezit (noi, profesorii de istorie, copiii, părinții, Ministerul Educației, societatea) cu o disciplină care seamănă cu o mansardă plină de lucruri mai mult sau mai puțin utile. În secolul în care accesul la informație este la un "clic" distanță chiar și pentru copiii de clase primare, este necesar să căutăm acele ***cunoștințe funcționale*** care, la rîndul lor, sub forma unor priceperi și deprinderi formate la oră, să se manifeste pozitiv în conduita socială a individului secolului nostru.[1] Atîta timp cît societatea face "cerere" de un anumit tip de personalitate, școala are datoria de a contribui la procesul de cultivare la elevi a acestor comportamente.

Ce cunoștințe de istorie sînt/pot fi recunoscute drept funcționale rămîne o problemă asupra căreia și profesorii care predau acest obiect, și societatea trebuie să mai reflecteze. Noi ne propunem să medităm asupra utilității cunoștințelor acumulate la ora de istorie de către elevul de ciclu primar, în speță de către cel de clasa a IV-a: *Cum le poate aplica în viața reală și, concomitent, în procesul de achiziționare de noi cunoștințe și aptitudini necesare propriei deveniri?*

În sistemul strategiilor didactice cu rezultate deosebite poate fi inclus *jocul didactic*, deoarece răspunde cel mai bine particularităților de vîrstă ale școlarilor mici, iar elementul distractiv stimulează interesul și curiozitatea acestora. Jocul, după cum remarcă Bruner, "constituie o admirabilă modalitate de a-i face pe elevi să participe activ la procesul de învățămînt"[2], oferind un cadru propice studiului și impulsionînd, în același timp, inițiativa și creativitatea.

Jocul didactic înviorează lecția, iar drumul spre formarea de aptitudini este mai sigur și mai plăcut. Acesta însă nu trebuie interpretat ca o simplă joacă de copii, ci ca o activitate serioasă, care sprijină, în mod fericit, înțelegerea problemelor, fixarea și modelarea unor deprinderi durabile, împlinirea personalității. În joc, copilul contribuie la îndeplinirea sarcinii, realizînd o învățare autentică, participativă. Important este să își dea seama că se află într-o situație de învățare și că trebuie să beneficieze de informația furnizată de joc sau prelucrată prin intermediul acestuia.

Jocul de rol sau/și învățarea dramatizată este o metodă de simulare a realității, un exercițiu intelectual, a cărui semnificație se apropie de sensul expresiilor *games for learning* sau *education games*.[3] În funcție de obiectivele urmărite și de conținut, există jocuri matematice, simbolice, aplicative, de orientare, muzicale etc. Prin aplicarea acestora se urmărește:

- dezvoltarea capacității de evaluare a atitudinilor partenerilor și adoptarea unor comportamente adecvate;
- cultivarea sensibilității față de oameni și față de problemele acestora;
- formarea abilității de a acționa în funcție de o anumită poziție socială;
- rezolvarea situațiilor-problemă;
- formarea spiritului de echipă;
- stimularea dialogului.

1 D. Copilu, D. Crosman, *Ce sînt competențele și cum pot fi ele formate*, materiale ale Conferinței *Competencies and Capabilities in Education*, Oradea, 2009.

2 Gh. Lobonț, D. Z. Mateescu, D. Mateescu (coord.), *Tradiții ale învățămîntului românesc*, Ed. *HIPERBOREA*, Turda, 2005, p. 140-143.

3 M. Pintilie, *Metode moderne de învățare-evaluare*, Ed. Eurodidact, Cluj-Napoca, 2002, p. 79-81.

Dacă elevii se vor identifica şi vor înţelege personajele pe care le pun în scenă, vor expune public posibilele sentimente şi trăiri ale acestora, ei vor fi capabili să evalueze propriile acţiuni, să joace rolul aplicînd propria cunoaştere a problemei, a evenimentului, să înţeleagă şi să înveţe din situaţia simulată. Se disting două categorii de jocuri de rol: jocuri cu caracter general şi jocuri cu caracter specific.[4] În categoria jocurilor de rol cu caracter general sînt incluse:

a. jocul de competiţie;
b. jocul de arbitraj;
c. jocul de decizie;
d. jocul de reprezentare a structurilor.

Vom propune pentru fiecare dintre aceste tipuri de joc de rol o explicaţie sumară şi cîte un exemplu, aplicabil în clasa a VI-a.

Jocul de competiţie este relativ uşor de pus în practică, pentru că elevii sînt obişnuiţi cu spiritul de întrecere. Acest tip de simulare, utilizat cu succes la diverse discipline, urmăreşte pregătirea elevilor pentru competiţii reale şi pentru depăşirea barierelor psihologice care pot apărea în aceste contexte. În cazul elevilor de clasa a IV-a, pentru care tendinţa de memorare, de înmagazinare şi, respectiv, de etalare a cunoştinţelor de cultură generală istorică este un specific al vîrstei, competiţia ocupă un loc aparte. Este necesar doar să atenţionăm asupra cîtorva aspecte: jocul competiţional trebuie organizat de către profesor în aşa fel încît să permită valorificarea, pe cît posibil, a potenţialului mai multor copii (în echipă), pentru că monopolizarea activităţii de către un copil "mai bun" este periculoasă. Aspectul în cauză poate fi supervizat în procesul de evaluare a jocului, unul dintre criteriile de apreciere a echipei fiind participarea, într-o formă sau alta, a tututor membrilor acesteia. De asemenea, este important ca sarcinile propuse spre realizare, precum şi materialele didactice să fie cît mai diversificate: sarcini care cer improvizări, fragmente de melodii, secvenţe din filme artistice, simple întrebări de cunoaştere, portrete, imagini etc.

Clasa este împărţită în două sau în mai multe grupuri, se anunţă regulile jocului (obligatorii pentru toţi) şi timpul alocat. Desigur, schema desfăşurării activităţii poate fi modificată, ceea ce îi va conferi mai mult farmec.

- Se propune spre audiere următorul fragment:

" *– Eu? Îmi apăr sărăcia, şi nevoile, şi neamul...*
Şi de-aceea tot ce mişcă-n ţara asta rîul, ramul,
Mi-e prieten numai mie, iară ţie duşman este,
Duşmănit vei fi de toate, fără-a prinde chiar de veste,
N-avem oşti, dară iubirea de moşie e un zid
Care se-nfiorează de-a ta faimă..."

Sarcină: Numiţi autorul, opera literară şi domnitorul care ţine acest monolog.

- Se propune spre audiere un fragment din cîntecul *Hora Unirii.*

Sarcină: Unde, cînd şi cu ce ocazie a fost interpretat pentru prima dată acest cîntec.

- Se prezintă portretul lui Constantin Brîncoveanu şi se dă citire aprecierii lui L. Blaga: "*prinţ al aurului, domn al ideii creştine, meşter neîntrerupt al diplomaţiei, sfînt prin moarte*."

Sarcină: Numiţi domnitorul şi explicaţi sintagmele *prinţ al aurului, sfînt prin moarte*.

- Se afişează o imagine cu Mănăstirea Putna.

Sarcină: Identificaţi construcţia. Mormîntul cărei personalităţi se află aici şi de ce?

- Se propune atenţiei o secvenţă (adresarea marelui preot către sol) din filmul *Dacii*, pe care copiii l-au vizionat integral anterior. Secvenţa este prezentată cu sonorul stins.

Sarcină: "Reconstituiţi" adresarea preotului, motivînd alegerea sa în calitate de mesager către Zalmoxis.

Jocul de arbitraj urmăreşte soluţionarea unui conflict dintre două persoane sau grupuri şi angajează: părţile aflate în conflict, arbitri, experţi. Utilizat la ora de istorie, acest tip de joc, cu o "încărcătură" strategică şi instrumentală mai bogată decît cel de competiţie, îl înzestrează pe copil cu "arme" documentare, îi cere să utilizeze documentul istoric cu care a lucrat anterior drept argument şi sursă primară de cunoaştere a evenimetului istoric. Copilul este pus în situaţia de a analiza critic evenimente (cine a scris, cu ce intenţie, ce atitudine are faţă de evenimentele descrise), de a-şi forma atitudini, de a a-şi susţine punctul de vedere în "instanţă".

Exemplu: Sala de judecată a istoriei: se analizează bătălia de la Călugăreni – Mihai Viteazul, domnitorul Ţării Româneşti, versus Sinan Paşa, comandantul armatelor otomane. Ambii afirmă că au cîştigat bătălia. Sînt invitaţi şi alţi participanţi, martori: fraţii Buzeşti, boieri munteni, Kiraly, comandantul secuilor, Baltazar Walter, cronicar polonez, martor al evenimentelor, sultanul turc. După repartizarea rolurilor, se anunţă regulile jocului. Profesorul va modera activitatea, iar ceilalţi elevi vor forma *curtea de juraţi*. Martorii vor utiliza în pledoariile lor documentul istoric (documentul scris, harta), iar juraţii vor discuta public şi vor "da dreptate" celui care a fost mai convingător, motivîndu-şi decizia. Jocul necesită o pregătire prealabilă a spaţiului, a materialelor etc.

Jocul de decizie simulează, de regulă, o confruntare cu o situaţie decizională de maximă importanţă. Elevii trebuie să "intre în pielea" personajului distribuit şi să ia deciziile corespunzătoare. În acest caz, copiii trebuie să aplice cunoştinţe, să trăiască evenimente, să ia decizii,

4 M. Ionescu, I. Radu, *Didactica modernă*, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 1995, p.180-182.

să le schimbe, să se îndoiască de ele, ca şi personajele lor reale din trecut.

Exemplu: Profesorul va juca rolul împăratului roman Aurelian. Fiecare "familie" de copii (băiat-fată) primeşte o fişă pe care este notat rolul ce le revine.

Familie de meşteşugari daco-romani	**Familia judecătorului roman**	**Familia conducătorului provinciei, roman**	**Familia generalului roman**
Familie de ţărani daco-romani	**Familia veteranului roman**	**Familia învăţătorului daco-roman**	**Soldat roman**

Este anul 271, împăratul Aurelian motivează necesitatea părăsirii provinciei romane Dacia şi citeşte armatei şi administraţiei ordinul de părăsire. Fiecare "familie" discută şi prezintă public decizia luată, motivînd de ce pleacă sau nu din Dacia.

Copiilor le place foarte mult acest joc. Se discută în "familie" ce hotărîre să se ia şi cine să o prezinte. Argumetele pe care le invocă pentru propriile decizii sînt interesante şi, uneori, hazlii. Bunăoară, un băiat, cap de familie, a explicat că nu pleacă pentru că aşa vrea Otilia. La insistenţa mea de a afla de ce o ascultă pe Otilia, răspunsul a fost următorul: *"Pentru că o iubesc!"*. Cine ştie, poate mai mulţi romani au ales să-şi ducă traiul pe aceste meleaguri pentru că au iubit femei dace?!

Jocul de reprezentare a structurilor se aseamănă cu jocul decizional prin faptul că surprinde ierarhia socială. În cazul acestuia, se prezintă modalitatea de funcţionare a unei instituţii.

Exemplu:

1. Se vizionează secvenţe din filmul *Ştefan cel Mare***.** Ulterior, copiii aleg domnitorul şi dregătorii în sfatul domnesc, îşi pregătesc discursul (în mod individual) şi improvizează dezbaterile din sfat după plecarea solului turc cu cererea de plată a tributului.

2. Cel mai frecvent însă jocul este utilizat în cazul unor excursii, ceea ce reclamă o pregătire prealabilă minuţioasă: se fixează fie traseul cu obiectivele care urmează a fi vizitate, fie muzeul. De această dată, copiii sînt ghizi şi vizitatori. Fiecare copil-ghid (sau un grup mic) primeşte/alege un obiectiv sau un exponat, pregătind acasă prezentarea: caută şi selectează informaţii, stabileşte forma în care o va face. Profesorul trebuie să asigure suportul tehnic (calculator, proiector, combină mizicală, masă, lipici, piuneze etc.) şi să organizeze excursia.

Jocul didactic lasă cadrului didactic suficient teren de manevrare, dar cu luarea în calcul a unui ansamblu de condiţii: vîrstă, temă, spaţiu, cadru de interes etc. Această metodă de lucru la clasele primare conferă un farmec aparte orei de istorie, contribuind la creşterea gradului de "îndrăgire" a disciplinei, precum şi a motivaţiei de a învăţa prin intermediul unor situaţii "împrumutate" din viaţa cotidiană.



Lilia **CONDREA**

Liceul Teoretic *Elimul Nou*, mun. Chişinău

Metoda *Notiţe paralele* ca mijloc de predare-învăţare-evaluare

Noţiunea *metodă* se referă la totalitatea procedeelor şi tehnicilor folosite de un profesor în procesul instructiv-educativ. Deoarece actualmente învăţămîntul este centrat pe elev, iar în cadrul disciplinelor socio-umaniste se pune accentul pe dezvoltarea competenţelor, profesorul trebuie să recurgă la metode ce ar crea un cadru adecvat de cercetare şi de expunere a rezultatelor muncii formabililor.

Metoda *Notiţe paralele* poate fi folosită la toate etapele lecţiei: *Evocare, Realizare a sensului* şi *Reflecţie*. Aceasta permite elevului să cerceteze în mod individual subiectul, să elaboreze şi să prezinte produsul activităţii, discutînd cu colegii situaţia-problemă propusă spre analiză. Pentru a-i conferi demersului derulat prin aplicarea acestui instrument didactic mai multă eficienţă, este nevoie de un

Didactica Pro..., Nr.4-5 (62-63) anul 2010

algoritm de evaluare a produsului. Prin urmare, trebuie să stabilim din start ce dorim să obţinem sau ce obiective din cadrul orei putem realiza cu ajutorul *Notiţelor paralele* – momente ce trebuie aduse la cunoştinţa elevilor, pentru a şti criteriile în baza cărora vor fi evaluaţi.

În acest context, reieşind din obiectivele curriculare, profesorul trebuie să fixeze de la bun început la ce etapă a lecţiei va folosi metoda. Dacă o utilizăm la *Evocare*, atunci realizăm următorii paşi:

1) propunem elevilor să scrie cîteva *idei* la tema studiată la lecţia precedentă;
2) apoi îi rugăm să le *comenteze*;
3) elevii prezintă oral produsul activităţii şi îl discută cu colegii;
4) elevii sînt evaluaţi.

Dacă metoda respectivă este utilizată la etapa *Realizare a sensului*, activitatea elevilor decurge în aceeaşi manieră, doar că profesorul pregăteşte din timp subiectul, algoritmul de lucru şi criteriile de evaluare.

În caz că îi observăm utilitatea, la etapa a treia *(Reflecţia)* parcurgem aceşti paşi:

1) propunem elevilor să scrie cîteva *idei* care le-au părut mai importante pe parcursul lecţiei;
2) le solicităm să scrie *comentarii* la aceste idei;
3) elevii prezintă oral produsul activităţii;
4) elevii, în plen, discută rezultatele.

Vă propunem un exemplu de utilizare a metodei *Notiţe paralele* la etapa *Evocare:*

Disciplina: *Istoria*

Clasa: a IX-a

Tema: *Statele Unite ale Americii – supraputere mondială*

Obiectiv de referinţa:

- să enunţe puncte de vedere privind cauzele principalelor schimbări din perioada contemporană universală.

Obiective operaţionale:

- să numească principalele evenimente ce au influenţat diverse domenii ale vieţii SUA în perioada postbelică;
- să explice cauzele prosperării economice a SUA în perioada postbelică;

Elevii au avut, ca temă de casă, de analizat SUA din cîteva perspective: viaţa economică, viaţa socială, politica internă şi politica externă.

La lecţie, le propunem să scrie, cel puţin, 2 idei la fiecare aspect şi comentariul la ele.

VIAŢA SOCIALĂ

Ideea	Comentariul
1947-1967 – perioada „baby boom”	Familia este o prioritate pentru americani; fiecare familie are nu mai puţin de 3-4 copii; se constată o explozie demografică; este interzis avortul, fiind considerat o crimă împotriva umanităţii; se pune accentul pe moralitate, pe valorile general-umane; în şcoli este predată religia – ca obiect obligatoriu; bunăstarea familiilor creşte: societatea oferă fiecărui cetăţean posibilitatea de a se integra în cîmpul muncii, de a-şi organiza odihna, timpul liber.
1954-1960 – perioada „anilor nebuni”	PIB – Produsul intern brut – creşte cu 3% anual; se evidenţiază patru trăsături specifice ale societăţii postmoderniste: a) dezvoltarea economiei serviciilor; b) predominanţa specialiştilor şi tehnicienilor calificaţi; c) importanţa pregătirii profesionale ca sursă de dezvoltare a societăţii. Se extinde, fără precedent, învăţămîntul general şi cel special, se măreşte ponderea muncii intelectuale; numărul fermierilor scade pînă la 3%, dar volumul producţiei în acest sector acoperă mai mult decît necesităţile de bază ale SUA. Bunurile de larg consum, care pînă la cel de-al doilea război mondial erau obiecte de lux, devin accesibile pentru toate familiile americane: în 1954 – 2/3 din ele dispuneau de: aspirator, frigider, maşină de spălat, radou, fier de călcat, iar jumătate din ele – de televizor; către anul 1960 – fiecare familie avea un automobil.

Care ar fi criteriile de evaluare a produsului? Prezentăm un model de indicatori de evaluare orală.

Criterii	Nivelurile de performanţă			
	Satisfăcător	Bine	Foarte bine	Excelent
Exprimă esenţa problemei	Numeşte doar o idee, nu foloseşte noţiuni de bază	Numeşte 2 idei, foloseşte noţiuni de bază,	Numeşte 2 idei şi scrie comentariul la ele, demonstrînd poziţia proprie, foloseşte fapte istorice, utilizează corect datele şi noţiunile istorice.	Numeşte 2-3 idei; demonstrează poziţia proprie, face referire la 3 sau mai multe surse, elucidînd pe deplin evenimentele istorice.

Argumentează poziția în baza unor fapte și exemple concrete	Punctul de vedere nu este clar formulat, nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie, dar nu întotdeauna se întrevede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate.	Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale.	Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspective valorică. Compară argumentele proprii cu cele ale oponenților și trage concluzii asupra relevanței argumentelor.	Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Folosește cel puțin 3 argumente expunînd punctele forte și puncte slabe. Descoperă contradicțiile; propune analogii.
Formulează întrebări de precizare	Nu formulează întrebări.	Formulează întrebări pentru a concretiza unele informații.	Pune întrebări și folosește răspunsurile oponenților pentru a-și susține propriul punct de vedere.	Formulează întrebări-capcane și folosește răspunsurile oponenților în susținerea propriei poziții. Face conexiune între subiectul dezbătut și realitate. Răspunde prompt la întrebări.

Criterii de evaluare a produsului elevilor obținut prin aplicarea metodei *Notițe paralele* (formă scrisă).

Criterii	**Nivelurile de performanță**			
	Satisfăcător	**Bine**	**Foarte bine**	**Excelent**
Ideea	Numește doar o idee, nu folosește noțiuni de bază.	Numește o idee, folosește noțiuni de bază.	Numește 2 idei, utilizează corect datele și noțiunile istorice.	Numește 2-3 idei, exprimă esența problemei.
Comentariul	Punctul de vedere nu este clar formulat, nu face legătură între faptele expuse și poziția proprie, în favoarea poziției sale, dar nu întotdeauna se întrevede legătura dintre fapte și poziția susținută. Evenimentele nu sînt clasificate și sistematizate.	Formulează bine propria poziție și o întemeiază pe cel 3 argumente, folosind în calitate de exemple fapte istorice. Indică setul de valori ce stă la baza poziției sale.	Expune bine propria poziție și o întemeiază pe cel puțin 3 argumente, fapte, analogii și referințe la opiniile experților. Fiecare argument este explicat din perspective valorică. Trage concluzii asupra relevanței argumentelor.	Formulează poziția proprie și o susține folosind criteriul valoric. Folosește cel puțin 3 argumente expunînd punctele forte și puncte slabe. Face conexiune între subiectul dezbătut și realitate.

Avantajele utilizării metodei *Notițe paralele*:

- este aplicabilă la toate etapele lecției;
- este accesibilă pentru toți elevii, chiar și pentru cei ce demonstrează capacități de învățare mai reduse;
- permite cadrului didactic să evalueze fiecare elev;
- contribuie la dezvoltarea competențelor de cercetare și a gîndirii critice;
- contribuie la formarea de atitudini, deprinderi, convingeri.

Dezavantajele utilizării metodei *Notițe paralele*:

- necesită mai mult timp pentru pregătire și aplicare.

Metoda *Notițe paralele* poate fi aplicată în combinație cu: *Discuția dirijată, Brainstorming-ul, Jocul de rol* ș.a. Eficiența metodei depinde, în mare măsură, de măiestria pedagogică a cadrului didactic și de dorința acestuia de a produce schimbare.

Valoarea formării caracterului la copii



Ecaterina **MOGA**

Liceul Teoretic *Elimul Nou*, mun. Chișinău

„Numai profunzimea ne face să nu mai fim mulțumiți de lucruri superficiale şi limitate. Odată ce am trecut dincolo de această pojghiță de la suprafață şi am gustat minunata şi misterioasa profunzime, ne dăm seama de valoarea timpului petrecut în explorarea adîncurilor."
(Charles Swindoll)

Conform învățăturii creştine, copiii sînt bunurile lui Dumnezeu încredințate nouă spre modelare. A modela înseamnă a forma abilități temeinice, valori perene, dar mai înseamnă şi a edifica caracterul.

Nu e uşor să ai şi să dai dovadă de caracter într-un context în care există foarte multe imitații. Valorile promovate de societatea contemporană – maşini de lux, vile pompoase, haine scumpe, poziții sociale înalte – îți „fură ochii" prin falsa lor strălucire. Este o societate ce pune mare preț pe ambalaj, care trebuie să fie neapărat unul sclipitor, să facă impresie – să arăți bine pe dinafară, să ai un trup ideal şi îmbrăcări care să-l pună cît mai bine în evidență, să fii original, să fii sigur pe tine şi să vorbeşti tare, răspicat, cu nonşalanță nu contează ce, aşa cum fac unii prezentatori de programe radio şi TV. Anume această realitate mă provoacă, într-un mod cu totul aparte, să tratez problema necesității formării de caractere puternice, "închegate" în jurul unor valori sacre – problemă ce merită toată atenția celor ce sînt implicați, într-o măsura mai mare sau mai mică, în educarea tinerei generații.

Activînd în învățămînt mai bine de 10 ani, m-a preocupat întotdeauna esența pocesului educațional, constatînd, într-un final, că succesul acestuia izvorăşte din valoarea pe care o acordă cadrul didactic elevului. De aceea, am considerat această temă potrivită pentru desfăşurarea în Liceul Teoretic *Elimul Nou* a unui seminar ştiințifico-metodic, activitate derulată şi în cadrul seminariilor de formare a formatorilor regionali antrenați în predarea *Religiei* în şcoală de la IŞE. Acesta a urmărit realizarea următoarelor obiective: 1. determinarea acelei conduite față de elevi şi de performanțele lor care le-ar cultiva sentimente şi interese superioare; 2. asigurarea în şcoală a unui climat psihologic pozitiv şi favorabil pentru sporirea calității procesului educațional. Seminarul s-a desfăşurat cu participarea cadrelor didactice din şcoală şi din alte instituții de învățămînt. Au fost utilizate prezentări în PP, materiale audio şi video, planşe etc. Toți participanții au fost implicați activ şi direct în debrifarea lucrărilor. Avînd suportul metodic necesar, ei au elaborat la finele seminarului un portofoliu-sinteză, incluzînd informații şi reflecții asupra conținuturilor teoretico-practice abordate.

Seminarul a debutat cu cîteva întrebări care îi frămîntă pe toți profesorii şi la care urma să se găsească răspunsuri pe parcursul activității: *Ce reprezintă elevul meu? Cum să-i fac pe elevi să mă asculte? Cum aş putea să îmbunătățesc relațiile cu ei? De ce ei susțin că nu îi înțeleg? Cum apar conflictele cu elevii?*

Natura relațiilor cu elevul decurge din ceea ce credem noi despre valoarea lui. *Ce reprezintă elevul meu?* Este o întrebare ce ar trebui să răsune împreună cu răspunsul la ea în mintea şi inima fiecărui dascăl, astfel încît acesta să reuşească a forma caractere integre.

Există trei teorii care ne vor ajuta să formulăm răspunsul la întrebarea de mai sus.

Evoluționismul susține că elevul este un mic *homo*

sapiens, rezultat al evoluției; conștiința lui emană din biologic; creierul lui este o materie "superior organizată" *de la sine.*

Behaviorismul își fundamentează tezele pe următorul fapt: copilul este „un produs al mediului"; el își „modifică comportamentul" datorită unor recompense și pedepse (dresaj, manipulare). Această teorie nu stipulează clar cine stabilește etalonul moral după care trebuie format copilul.

Teoria freudiană susține că talentele, virtuțile, caracterul sînt impulsuri sexuale refulate, sublimate sau metamorfozate. Conștiința nu este un dat ontologic al omului.

Astfel, din teoriile expuse mai sus, adevărata valoare a elevului se rezumă la: inteligență bogată, pătrunzătoare; înfățișare plăcută, atractivă; trup binefăcut, atletic; performanțe artistice, sportive; independență etc.

Oare valoarea copilului este dictată de coeficientul său de inteligență? Este o întrebare care ar trebui să și-o pună fiecare specialist în domeniu și, cu siguranță, fiecare părinte.

CINE ESTE COPILUL ÎN VIZIUNEA LUI DUMNEZEU? CARE ESTE ADEVĂRATA LUI VALOARE?

- El este *"...o făptură așa de minunată"* (Ps.139:14).
- El vine pe lume cu o moștenire genetică prestabilită – „bocceluța ereditară", care conține foarte multe informații: *scînteia divină* (SD), *specificul uman* (SU):
  – *trup;*
  – *psihic* **(**intelect, sentimente, voință, temperament);
  – *predispoziții și înclinații native* (talente).

ÎN CE CONSTĂ VALOAREA ELEVULUI?

Valoarea elevului înglobează:

- sistemul de valori pe care-l interiorizează și care se cristalizează într-un caracter;
- deciziile pe care le ia pe parcursul dezvoltării sale;
- exemplul propriu al persoanelor cu autoritate și achizițiile căpătate;
- felul în care își fructifică potențialul, "materia primă".

Evaluarea joacă un rol important în dezvoltarea valorilor morale ale elevului. În mod obișnuit, el se autoevaluează după caracteristicile ce țin de inteligență, dezvoltare fizică, aptitudini speciale pentru un anumit gen de activitate.

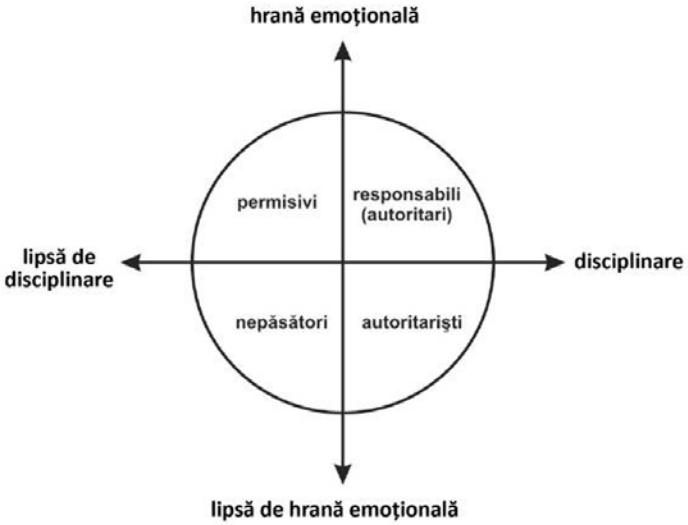
Noi evaluăm copilul din perspectivă spirituală.

NEACCEPTAREA COPILULUI vine ca opus al acceptării după criterii obișnuite. Dorind a propăși după standardele cerute de societate, uneori cadrele didactice îi resping pe elevi prin: etichetare, așteptări nerealiste (nu ținem cont de dotarea lor specifică), gînduri negative neexprimate, compararea cu alții. Elevul este totuși o ființă relațională, căreia trebuie să-i fie împlinite nevoile. Relaționarea este o trăsătură constitutivă, iar necesitățile relaționale, în opinia noastră, sînt mai presus decît cele cognitive.

În context de clasă, elevul are nevoie de respect, contact vizual individual, atenție, atingere fizică; de a fi ascultat, a fi înțeles, a fi apreciat pentru ceea ce este, nu pentru ceea ce știe sau pentru statutul social al familiei.

Nevoia de îndrumare și control este una autentică. Ea trebuie satisfăcută corect de către persoanele antrenate în demersul instructiv-educativ.

Figura 1.



Tipuri de părinți / dascăli

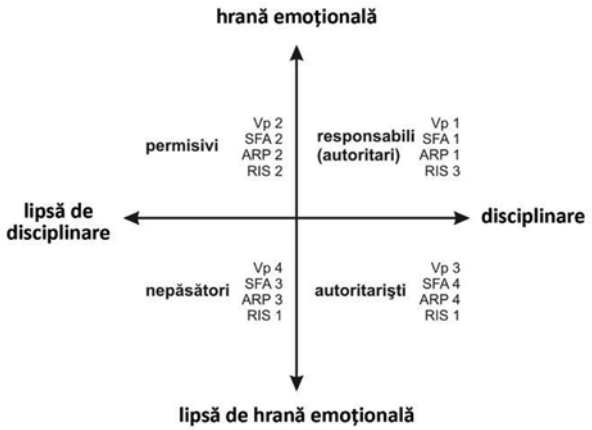
În *Figura 1* sînt prezentate cele patru tipuri de părinți/profesori:

- *permisivi*, care oferă copilului hrană emoțională, dar fac abstracție de necesitatea disciplinării acestuia;
- *nepăsători*, care nu oferă copilului nici hrană emoțională, nici cadru de disciplinare;
- *autoritarşti*, care nu oferă hrană emoțională, dar, în schimb, sînt exigenți la capitolul disciplinare;
- *responsabili*, care oferă copilului atît hrană spirituală, cît și mediu de disciplinare.

Care dintre aceste stiluri de educație se soldează cu cele mai bune rezultate? În *Figura 2* este prezentată influența fiecărui tip de părinte/dascăl asupra a patru dimensiuni importante ale vieții copilului: *un înalt simț*

al valorii personale (VP), *supunere în faţa autorităţii* (SFA), *acceptarea religiei părinţilor* (ARP) şi *răzvrătirea împotriva societăţii* (RÎS).

Figura 2.



Eficacitatea tipurilor de părinţi / dascăli

Copilul se întreabă permanent: *Pot face ce vreau?* şi *Sînt iubit?* Părintele/cadrul didactic *responsabil* îl asigură că este iubit, dar îl avertizează că nu poate face tot ce-i trece prin cap. Acest tipar, care îi conferă copilului certitudinea că este susţinut, alimentează acel teren propice unei relaţii pozitive între părinte şi copil şi unei vieţi pline de conţinut. Stilul *responsabil***,** ai cărui adepţi demonstrează maximum de control şi de încurajare, are şi cele mai bune rezultate. Copiii astfel educaţi deţin întîietatea la compartimentul *simţul valorii personale* (VP), *supunerea faţă de autoritate* (SFA) şi *acceptarea religiei părinţilor* (ARP) şi se plasează pe ultimul loc la *răzvrătirea împotriva societăţii* (RÎS).

Părintele/cadrul didactic *permisiv* răspunde afirmativ la ambele întrebări. Copilul înţelege că este iubit, dar descoperă că poate face ce vrea. Acest tipar, care oferă încurajare totală, dar nici un pic de control, tinde să formeze un copil răsfăţat. Poate veţi fi surprinşi să aflaţi că părintele/cadrul didactic *îngăduitor* este pe treapta a doua în ierarhia *rezultatelor educaţiona*le.

Părintele/cadrul didactic *autoritar* are răspunsuri negativ pentru ambele întrebări. Copilul se simte "prins în capcană", deoarece este ţinut din scurt şi nu este iubit. Acest tipar, cu un control maxim şi încurajare minimă, trezeşte în copil sentimente de culpabilitate şi îl "împinge" spre nesupunere.

Părintele/cadrul didactic *nepăsător* demonstrează un control minim şi o încurajare minimă, el răspunde: *Nu, nu te iubesc!* şi *Da, poţi face ce vrei!* Acest tipar este cel mai periculos.

Părintele/cadrul didactic *nepăsător* şi cel *autoritarist* se regăsesc pe locurile „cîştigătoare" la categoria *copii predispuşi să se răzvrătească împotriva normelor societăţii* (RÎS), iar la celelalte categorii – *simţul valorii personale* (VP), s*upunerea în faţa autorităţii* (SFA) şi *acceptarea religiei părinţilor* (ARP) – ambii se situează pe locurile 3 şi 4.

Este evident că părinţii adepţi ai unei discipline ferme, dar care le arată copiilor toată afecţiunea posibilă au, în general, odrasle bine adaptate. Se îndreptăţeşte afirmaţia: "Este mult mai important să-ţi iubeşti copilul decît să-l ţii sub control".

Tragic este faptul că atunci cînd apar probleme părinţii apelează la stilul autoritar. Presaţi de evenimente, mulţi încetează să le mai ofere copiilor dragostea dorită, dar încearcă să controleze lucrurile. Acesta, potrivit studiului efectuat de noi, este tiparul cel mai deficitar. În realitate, tocmai într-o perioadă de criză, copilul are nevoie, mai mult ca oricînd, să fii părintele pe care îl vrea Dumnezeu. Şi iată de ce: nu vei putea să-ţi controlezi copilul întotdeauna însă, bazîndu-te pe preceptele biblice şi pe învăţăturile lui Hristos, îl poţi iubi mereu. Iubirea pentru copilul tău nu depinde decît de tine şi de felul în care îi răspunzi lui Dumnezeu.

NEVOIA DE LIBERTATE este semnificativă şi reclamă o cunoaştere şi o tratare specifică din partea adultului. În pubertate, libertatea este echivalentă cu responsabilitatea, cu împletirea fermităţii şi a flexibilităţii. Paradoxul acestei vîrste este că anume ei, adolescenţii, testează/sfidează limitele, dar tînjesc, totodată, după călăuzire şi control. Exercitarea autorităţii este înţeleasă de către copil ca un gard de protecţie în perimetrul căruia îşi poate exercita libertatea. Autoritatea deci asigură securitatea lui psihologică**.**

NEVOIA DE DUMNEZEU este o nevoie autentică şi mai puţin debrifată în activitatea didactică. În virtutea scînteii divine, orice copil posedă capacitatea înnăscută de a recunoaşte glasul Creatorului Său: "Fiindcă ce se poate cunoaşte despre Dumnezeu le este descoperit în ei..." (Rom 1:19). El are nevoie de Hristos pentru iertare, mîntuire şi creştere duhovnicească. De aici reiese importanţa educaţiei creştine. Sarcina adevăratei educaţii este să dezvolte cunoaşterea lui Dumnezeu şi a relaţiei create de El. Educaţia trebuie să aibă impact asupra copilului, astfel nu are nici un rost. Atunci cînd ne gîndim la natura lui din punct de vedere creştin, trebuie să pornim de la învăţăturile biblice fundamentale: "Fiinţele umane au fost făcute după chipul lui Dumnezeu".

NEVOILE SPIRITUALE sînt un alt spectru de nevoi care generează probleme, din moment ce ele nu sînt împlinite. Copiii caută să umple golul produs de nesatisfacerea acestora cu o altă "substanţă", care, de cele mai multe ori, le marchează viitorul. Într-o primă fază, relaţia cu Dumnezeu se realizează prin părinţi/educatori. Copilul are nevoie de o atmosferă creştină (acceptare, dragoste, virtuţi), de un model de viaţă hristic – Epistola vie al cărui mod de viaţă să meargă înaintea celor

vorbite. *Nevoia de o relaţie personală cu Dumnezeu* include în sine:

- nevoia de iertare;
- nevoia de rugăciune;
- nevoia de a cunoaşte Scriptura;
- nevoia de un mentor;
- nevoia de părtăşie frăţească;
- nevoia de experienţe care să favorizeze creşterea spirituală.

Nu în ultimul rînd însă, copiii au nevoie de atitudini pozitive din partea profesorilor, şi anume:

- să te audă vorbind frumos despre colegi;
- să vadă că respecţi autoritatea şcolii şi îţi ajuţi colegii;
- să te ştie un om al păcii, prin flexibilitate, răbdare şi respect pentru ceilalţi.

Ca dascăl, ai o îndatorire extraordinară. Trebuie să devii "un pod" între înţelegerea cognitivă a lui Dumnezeu de către elevii tăi şi aplicarea în cotidian a acestei înţelegeri. Dacă le influenţezi pozitiv viaţa, ei, la rîndul lor, vor influenţa pozitiv lumea.

Impactul educaţiei familiale asupra personalităţii copilului



Elena **CEBAN**

Liceul Teoretic *Miguel de Cervantes*, mun. Chişinău

„Ferice de părinţii care pot învăţa, căci cunoaşterea aduce înţelegere, iar înţelegerea aduce dragoste."
(Old Union Reminder)

Nucleul structural şi funcţional al procesului de formare a personalităţii asigură continuitatea firească în dezvoltarea acesteia şi coerenţa psihică, permite adaptarea ei la mediul natural şi social. Supusă unui demers permanent de modelare şi remodelare, personalitatea capătă pe parcurs particularităţi specifice, care îi facilitează integrarea psihosocială.

Mijlocul optim de dotare a copilului cu instrumentele necesare împlinirii sale ca personalitate este implicarea deplină în propria-i formare. Specialiştii în domeniu menţionează că în educarea prezentă a copilului, cît şi în perspectiva adultului, strategiile de educaţie familială au un rol deosebit (L. Cuznețov, M. Mead).

Familiei contemporane i se solicită luări de poziţie şi răspunsuri concrete, adecvate provocărilor timpului, în ceea ce priveşte adaptabilitatea, coeziunea, creativitatea, competenţa, eficienţa în organizarea vieţii tuturor membrilor săi şi în educarea celor mici.

Familia reprezintă agentul acţiunii educative care fixează în individ *habitusul primar* (P. Bourdieu), schemele iniţiale de percepţie, gîndire, imaginaţie, acţiune ce vor funcţiona ca un mecanism de selecţie şi de consolidare a conduitei în procesul interiorizării experienţei ulterioare, zidind temelia viitoarei personalităţi.

Societatea de azi se confruntă cu o multitudine de tendinţe în ceea ce priveşte stilurile de educare în familie. Mulţi părinţi, preluînd de la predecesori practici autoritariste de creştere a copiilor, le susţin şi le implementează cu fermitate. Dar această cale nu duce spre rezultatele dorite, din contra, recurgînd la ea, menţinem o situaţie tensionată în familie, copiii fiind în permanenţă stresaţi şi neascultînd de sfaturile părinţilor. Alţii, nemulţumiţi de experienţele avute în copilărie, încearcă să fie mai indulgenţi, să aplice alte arme, cum ar fi comunicarea, şi rămîn deschişi inovaţiilor din domeniu (E. Stănciulescu, I. Tinga, I. Negreţ).

Cu toate acestea, cu o asemenea abundenţă de recomandări de creştere a copiilor, la îndemîna orişicui, părinţii se află într-o stare de confuzie, pentru că mereu sînt în căutarea şi testarea a numeroase metode, dintre cele mai variate şi, adesea, contradictorii.

Comportamentul promovat de părinţi în familie, stilurile de educaţie utilizate au o influenţă directă asupra dezvoltării personalităţii copilului, îndeosebi asupra formării imaginii de sine şi a autoaprecierii – momente importante pentru adaptarea socială, în general, şi adaptarea şcolară, în particular. Nu arareori părinţii au tendinţa de „a combina" stilurile educative, fiind *autoritarişti* atunci cînd sînt frustraţi, *permisivi* – atunci cînd sînt obosiţi sau cînd încearcă să compenseze "absenţa" prin "abordări democratice".

Ca răspuns la aceste "impedimente" în buna creştere a copiilor, comunitatea şi instituţiile ei încearcă să ne direcţioneze către standarde de educaţie mai eficiente. Eforturile sînt evidente: introducerea orelor de *educaţie pentru familie*, dezvoltarea serviciilor sociale etc.

Această luptă între azi şi ieri, la care m-am referit anterior, se dă adesea între mame şi taţi. Unul dintre părinţi este adeptul psihopedagogiei umaniste, în vreme ce altul ridică în slăvi metodele tradiţionale de educaţie, ambii determinînd, astfel, un conflict parental tacit şi deschis.

Problema e cum pot împaca părinţii părerile, experienţele şi concepţiile lor diferite? Iată cîteva „trucuri":

- încearcă să evite conflictele; le împărtăşesc copiilor opiniile şi experienţele proprii; acordă timp soţului/soţiei pentru a-i înţelege credinţele şi modul în care a fost educat/ă;
- stabilesc scopurile şi aşteptările fiecăruia, propunîndu-şi să identifice posibilele puncte de coliziune, lucrînd insistent la o viziune comună asupra educaţiei copiilor încă din perioada cînd ei sînt mici;
- discută strategiile de depăşire a unor situaţii de conflict, înainte ca acestea să apară; îşi păstrează calmul în momentele mai dificile;
- îşi stabilesc cîteva reguli de bază privind limitele de acceptare sau respingere, analizînd temeinic argumentele pro şi contra;
- evită altercaţiile, certurile în prezenţa copiilor. Atunci cînd odraslele văd că părinţii nu se pot pune de acord, recurg la o tactică veche de cînd lumea: "desparte şi cucereşte". Părinţii nu ar trebui să uite nici pentru o clipă că "uniţi reuşim, despărţiţi ratăm". Acest lucru este valabil în special pentru perioada preadolescentă şi adolescentă.

Scopul principal al *educaţiei în familie* este de a minimiza efectele comportamentelor educaţionale preluate de adulţi de la părinţii lor şi de a obţine o filozofie de educare mai realistă, mai tolerantă. Alte scopuri vizează: educarea şi autoeducarea părinţilor, reducerea tendinţei de a învinovăţi pe altcineva pentru carenţele în creşterea propriilor copii, însuşirea unor tehnici de îngrijire a copiilor etc.

Educaţia în familie îşi propune să instaureze echilibru în următoarele zone:

- *interes pentru sine* – părinţii echilibraţi emoţional demonstrează interes pentru propria imagine: „nu poţi avea grijă de alţii, dacă nu-ţi pasă de tine";
- *interes social* – familiile pot oferi un important sentiment de împlinire personală;
- *sentimentul propriei răspunderi* – deşi unii părinţi acceptă, în principiu, cooperarea şi sprijinul cuiva, nu procedează la fel şi în cazul copiilor, soţului/soţiei, rudelor, încercînd să-şi rezolve problemele de unii singuri;
- *toleranţă* – părinţii pot înţelege greşelile altora şi nu etichetează imediat un comportament sau altul;
- *flexibilitate* – un bun părinte rămîne flexibil în gînduri şi acţiune, este deschis la schimbare şi nu are idei preconcepute despre ceilalţi;
- *acceptarea incertitudinii* – părinţii "copţi" realizează că trăiesc într-o lume nesigură; deşi le-ar conveni un anumit grad de ordine, nu se plîng şi nu vor să-şi formeze un fals sentiment de siguranţă;
- *angajare (implicare)* – asemenea părinţi au capacitatea de a se preocupa şi de altceva sau de alticineva decît de sine;
- *gîndire raţională* – astfel de părinţi pot simţi profund şi se pot sincroniza; pot, de asemenea, să-şi controleze emoţiile şi acţiunile, gîndindu-se la ele şi la consecinţele lor;
- *autoacceptare* – părinţii maturi se acceptă pentru că se simt puternici şi evită să-şi măsoare valoarea prin realizări externe sau evaluări ale altora;
- *acceptarea riscului* – părinţii tind să exploreze necunoscutul, să accepte eventualitatea unor dificultăţi, impedimente;
- *nu sînt utopici* – părinţii echilibraţi emoţional realizează faptul că nu vor avea niciodată o viaţă ideală: că nu vor avea niciodată tot ce îşi doresc şi nici nu vor putea evita complet tot ceea ce nu le place.

Cercetările în domeniu au arătat că există *patru stiluri educative în familie,* care corespund unui echilibru între dragoste şi limite: *de respingere/neglijare* (dragoste scăzută şi limite scăzute); *autoritarist* (dragoste scăzută şi limite înalte); *permisiv* (dragoste ridicată şi limite scăzute); *democratic sau echilibrat* (dragoste ridicată şi limite înalte).

Dragostea şi limitele permisivităţii dictează „arealul" disciplinei parentale. Adulţii orientaţi către o „disciplină relaţională" folosesc, ca stil de bază, dragostea, iar cei ce uzează de „disciplina acţiunii" – limitele.

A disciplina înseamnă a-l învăţa pe cel din preajma ta, nu a-l pedepsi, aşa cum este foarte des interpretat. Copiilor trebuie să li se explice care sînt comportamentele dezirabile şi care sînt cele nedorite, doar astfel ei vor însuşi conduitele acceptate. Copiii nu sînt „adulţi în miniatură", ei au numeroase nevoi, sentimente pe care le trăiesc cu multă intensitate şi sînt, în mod natural, zgomotoşi, nerăbdători, pretenţioşi şi dezordonaţi. Sînt, de asemenea, centraţi pe sine; lumea se învîrte în jurul lor. Pornind de la această constatare, părinţii îi vor educa, fără a-i considera perfecţi.

1. O tehnică de disciplinare eficientă pentru momentele în care copiii sînt agresivi sau se poartă într-un mod supărător este de a-i stăpîni ferm, dar fără violenţă.
2. Descoperiţi nevoile ascunse ale copiilor în comportamentul lor.

3. Înțelegeți-le sentimentele. Dacă sînt furioşi, abordați-i deschis: „Văd că eşti supărat. Spune-mi despre ce este vorba.” Ascultați-i, spuneți-le că îi înțelegeți (chiar dacă nu sînteți de acord), apoi colaborați pentru a găsi soluții la problemă.
4. Lăsați teren pentru producerea consecințelor logice şi a celor naturale. De pildă, dacă nu le permiteți să-şi spele singuri hainele, nu vor învăța din experiență. Un exemplu de consecință logică ar fi să-i cereți copilului care face dezordine să facă curat, în măsura în care îi permite vîrsta.
5. Oferiți alternative. Nu vă reduceți intervențiile doar la indicații, ordine care nu sînt întotdeauna uşor de realizat. Îl încurajați şi îl învățați mai multe atunci cînd îi spuneți: „Fie mă ții de mînă, fie te țin eu, cu forța, ca să traversăm strada. Strada este prea periculoasă pentru a merge de unul singur.” Un copil mai mare poate fi întrebat: „Vei lua cina înainte sau după ce-ți faci temele?”
6. Lăsați umorul, joaca şi rîsul să facă parte din arsenalul dumneavoastră educațional. De exemplu, atunci cînd copilul este supărat, antrenați-l într-o bătaie cu pernele, după cîteva “lupte”, „predați-vă” şi luați-l în brațe. Dacă un puşti continuă să împrăştie jucăriile prin cameră, propuneți-i un joc în care să le ordoneze.
7. Izolarea unui copil pe o perioadă scurtă de timp îi transmite mesajul că fie el, fie sentimentele lui nu sînt tolerate de către dumneavoastră. E mai bine să folosiți „time out” decît să vă răniți copilul printr-o reacțieneadecvată sau un comportament violent. Atunci cînd nu vă mai puteți controla, acordați-vă un „time out” parental, pentru a judeca rațional. Recăpătați-vă calmul prin orice mijloc, cum ar fi discuția cu un prieten, sau urmați sugestia de mai jos.
8. Amintiți-vă de un adult din copilărie iubitor, afectuos cu dumneavoastră, care v-a făcut să vă simțiți acceptat şi v-a privit ca pe o ființă dragă. Dacă această descriere nu corespunde cu imaginea unuia dintre părinții dumneavoastră, încercați să vă gîndiți la altă rudă, la un profesor sau la un prieten. Meditați la acel sentiment şi la ce anume a făcut persoana care v-a determinat să vă simțiți astfel. Modelați-vă comportamentul de părinte inclusiv prin a revedea şi a regîndi unele secvențe din propriul parcurs de copil şi de adolescent.

În educaşie trebuie să existe un echilibru între dragoste şi permisivitate, care determină un stil parental specific. Doar stilul democratic sau echilibrat are şanse mai mari să configureze o personalitate integră. Părinții care practică acest stil consideră respectul față de copil mai important decît fixarea unor limite. Ei îl învață mai uşor ce-i bine şi ce-i rău, petrec foarte mult timp împreună, comunicînd, negociind şi explicînd. Pun mare accent pe „creşterea autoîncrederii copilului” sau pe cultivarea sentimentului de „a se simți important”.

Părinții care au un stil autoritarist, pentru a-l învăța pe copil ce-i bine şi ce-i rău, folosesc foarte des controlul extern, aplică pedepse pentru indisciplină, neascultare.

Aşadar, părintele construieşte personalitatea copilului după modelele şi stereotipurile pe care le posedă şi în baza experienței anterioare.

Să nu uităm deci, în calitatea noastră de părinți, că stilul în care ne creştem, educăm şi învățăm copiii ar putea fi preluat şi aplicat de ei cu propriii lor copii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Boza, M., *Atitudinile sociale şi schimbarea lor*, Ed. Polirom, Iaşi, 2010.
2. Pînişoară, I.-O., *Comunicare eficientă,* Ed. Polirom, Iaşi, 2003.
3. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale*, vol.1-2, Ed. Polirom, Iaşi, 2002.
4. Tinga, I.; Negret, I., *Familia, acest miracol înşelător*, EDP, Buc.,1999.



De la familie armonioasă – la societate sănătoasă



Elena **PUZUR**

Institutul de Stat de Instruire Continuă

Educarea tinerei generaţii în spiritul valorilor familiale este unul dintre scopurile supreme ale familiei, dar şi ale şcolii şi societăţii. "Cei şapte ani de acasă" îşi lasă amprenta definitiv în comportamentul şi manifestările individului. Valorile, stereotipurile, conduitele observate la părinţi îi marchează pe copii pentru toată viaţa.

Familia s-a dovedit a fi una dintre cele mai vechi şi mai stabile forme de comunitate omenească, cea care asigură perpetuarea speciei umane, evoluţia şi continuitatea vieţii sociale. În ultimul secol s-au produs schimbări majore în evoluţia familiei, a valorilor, a normelor, a comportamentelor promovate de ea. Deşi este cea mai fidelă posesoare a tradiţiilor şi valorilor naţionale, unul dintre cele mai conservatoare segmente ale societăţii, familia a devenit tot mai sensibilă la transformările de ultimă oră. Evoluţia economică, politică a societăţii a determinat numeroase mutaţii şi la nivelul familiei. Astfel, în ultimele două decenii s-au înregistrat modificări radicale în ceea ce priveşte valorile familiei. Ritmul de viaţă trepidant, stresul zilnic, neajunsurile economice, instabilitatea venitului şi a locului de muncă, schimbările rapide şi nevoia permanentă de adaptare la nou, problemele existenţiale grave, schimbările la nivel individual şi depersonalizarea individului au modificat fundamentul solid al familiei, conferindu-i noi roluri şi destinaţii. Ca urmare, se atestă o diminuare a importanţei familiei ca instituţie, o redimensionare a structurii şi a funcţiilor sale de bază. Astfel, asistăm la un transfer de la "familia axată pe copil" la "familia axată pe adult"; la schimbarea atitudinii faţă de numărul copiilor, datorită dorinţei partenerilor de cuplu de a beneficia de mai multă libertate individuală şi de a-şi reduce responsabilităţile parentale; la schimbarea poziţiei femeilor faţă de rolul lor în familie şi axarea acestora pe carieră şi activităţi care, în mod tradiţional, aparţineau bărbaţilor; la creşterea toleranţei faţă de divorţ şi faţă de adulter; la deschiderea către forme alternative la căsătorie etc.

Mileniul III a diversificat tabloul formelor de convieţuire umană. Schimbările privind structura, funcţiile, atribuţiile familiei au accelerat introducerea de noi modele şi forme de asociere umană: familii monoparentale (materne sau paterne), cupluri fără descendenţi, concubinaj, persoane divorţate, persoane celibatare etc. Acest fapt duce la "restrîngerea dimensiunilor şi a funcţiilor" familiei. Schimbările enumerate sînt în măsură să producă un dezechilibru la nivelul familiei, să favorizeze apariţia familiilor carenţate (dezorganizate), inapte sa îşi îndeplinească corespunzător funcţia de socializare a copiilor. Copiii ce cresc în astfel de familii pot manifesta: anxietate mărită, lipsă de încredere în sine, nervozitate, depresie evidentă, închidere în sine, nereuşită şcolară ş.a. Atunci cînd familia nu îşi îndeplineşte corespunzător rolul de educator, există riscul apariţiei la copii a unor tulburări de conduită şi al dezvoltării unor comportamente predelincvente şi delincvente. În această situaţie, faptul că devianţa a devenit o caracteristică a societăţii actuale poate fi explicat doar plasînd istoria individuală în interiorul celei globale (de ce în ziua de azi copiii sînt mai puţin iubiţi de părinţii lor decît în alte epoci?). Există un joc dublu al proceselor individuale care conduc la un comportament marginal şi al structurilor sociale care produc marginalizarea unor grupuri de indivizi. Mulţi dintre minorii delincvenţi provin din familii dezadaptate social. Familia însă trebuie să asigure socializarea permanentă a copilului, prin socializare înţelegîndu-se procesul de continuă transformare a individului „din fiinţă biologică într-un subiect al unei culturi specifice" (Bernstein). Prin socializare se transmit şi se structurează: modalităţile de comunicare (sisteme de coduri lingvistice, simbolice, nonverbale); modelele sociale de comportament pe baza unor norme funcţionale considerate valori într-o anumită cultură; seturile instrumentale (modalităţi de cunoaştere, de învăţare etc.); posibilităţi de relaţionare interpersonală ca forme de comportament caracteristice vieţii de grup; modelarea motivaţional-afectivă a individului.

Reuşita/nereuşita socializării prin intermediul grupului familial este condiţionată de:

– climatul afectiv – atunci cînd acesta este echilibrat, caracterizat de un nivel înalt de satisfacere a nevoilor relaţionale cu alţi parteneri ai actului interpersonal, el constituie o premisă importantă a maturizării intelectual-afective a copilului. Dezechilibrele emoţionale, tensiunea, violenţa, conflictualitatea vor fi de incriminat, în special în cazul unor tulburări de comportament, dar şi al retardărilor intelectuale condiţionate nu genetic, ci social;

– simetria/asimetria familiei – relaţiile de rol ale părinţilor trebuie să fie simetrice şi complementare; ele sînt reglate de exigenţe socio-culturale, care nu pot fi trecute cu vederea;
– atitudinea de acceptare/neacceptare a părinţilor faţă de copil;
– numărul de copii şi locul acestora în familie – copilul unic "beneficiază" de mai multe şanse de a crea o situaţie problematică, deoarece el va focaliza afectivitatea adulţilor, care vor avea tendinţa să-l supraprotejeze. Familiile cu 2-3 copii favorizează maturizarea afectivă, realismul în relaţiile interpersonale şi dezvoltarea capacităţilor adaptative;
– modelele culturale ale familiei;
– stilul educativ practicat în familie.

Deseori, de la părinţi se cere numai respectarea unor reguli, îndeplinirea corespunzătoare a obligaţiunilor, neluîndu-se în consideraţie specificul relaţiilor dintre tată şi mamă. Anume specificul relaţiilor între aceşti doi subiecţi creează acel confort şi echilibru familial necesar unei bune dezvoltări a copiilor. Modelele de conduită asimilate în familie stau la baza stereotipurilor comportamentale ale copilului. Părinţii deci sînt cei dintîi mentori în viaţa copilului, ei îi furnizează primele repere de orientare în lume, informaţii şi învăţături despre lucrurile şi fenomenele din natură şi din societate, primele sfaturi, norme şi reguli de conduită.

Potrivit lui A. Berge, copilul este oglinda mediului său familial, care „acţionează concomitent printr-un fel de osmoză şi prin imaginile pe care le prezintă copilului pentru a-l ajuta să se încadreze în existenţă şi să se dezvolte după modelul celor care îl înconjoară şi cu care el este în mod firesc înclinat să se identifice. Într-un mediu dizarmonic, este evident mai dificil pentru individ să îşi găsească unitatea interioară". Dezvoltînd acestă idee, A. Berge sublinia că „familia constituie un soi de personalitate colectivă, a cărei armonie generală influenţează armonia fiecăreia dintre părţi".

Avînd în vedere că părintele este principalul „manager" al relaţiei filiale, el trebuie să asigure evoluţia acesteia atît sub aspectul conţinutului, cît şi al formei, modificîndu-şi expectaţiile şi comportamentele în concordanţă cu dezvoltarea fizică şi psihică a copilului. În îndeplinirea funcţiilor sale parentale, el trebuie să ţină seama de o serie de **principii:**

- să-i oferi copilului sentimentul de securitate; certitudinea că este dorit şi iubit;
- să eviţi ameninţările, pedepsele fizice;
- să-l înveţi pe copil să fie independent şi să-şi asume responsabilităţi;
- să rămîi calm, să nu te laşi provocat de manifestările instinctuale ale copilului;



- să fii tolerant şi să eviţi disensiunile, conflictele;
- să nu-l faci pe copil să se simtă inferior;
- să nu-l "împingi" dincolo de ceea ce este natural;
- să respecţi sentimentele, trăirile, emoţiile copilului;
- să răspunzi cu francheţe la întrebările copilului;
- să te intereseze activităţile copilului, chiar dacă nu le consideri utile;
- să abordezi constructiv dificultăţile copilului, fără a-l considera "anormal";
- să-i favorizezi creşterea, progresul, fără a-l hiperproteja.

Relaţiile intrafamiliale sînt armonioase dacă sînt trecute sub semnul dezinteresului, respectului şi exigenţei reciproce. Doar astfel de legături dintre membrii familiei asigură un climat social psihologic favorabil, fără de care nu pot fi instituite condiţiile necesare educării copiilor.

Creşterea şi modelarea copiilor, precum şi ceea ce înseamnă „bun" pentru copil diferă de la o cultură la alta, de la o perioadă la alta. Influenţa pe care societatea o exercită prin familie este colosală, copilul fiind în întregime culturalizat în raport cu societatea din care face parte.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru, A., *Parteneriat în educaţie*, Ed. Aramis, Buc., 2004.
2. Cuznețov, L., *Etica educaţiei familiale*, Ch., 2000.
3. Giblin, L., *Arta dezvoltării relaţiilor interumane,* Ed. Curtea Veche, Buc., 2000.

Dialogul culturilor din perspectivă pedagogică



Sorin **CRISTEA**

Universitatea din București

Dialogul culturilor constituie o provocare epistemologică şi etică, politică şi existenţială în societatea postmodernă, informaţională, bazată pe cunoaştere, aflată în evoluţie permanentă, într-o perspectivă globală şi deschisă. Pedagogia a reflectat dimensiunea formativă a acestui proces social complex, prin elaborarea şi valorificarea conceptului de *educaţie interculturală* la care ne-am referit deja (vezi *Educaţia interculturală* în *Didactica Pro...* nr.20-21/2003, p.98-100; *Pedagogia interculturală*, în *Didactica Pro...,* nr.48 (2)/2008, p.54-56).

Perspectiva pedagogică determină un anumit tip de abordare a culturii, în general, al *dialogului între culturi*, în mod special. Facem referinţă, în mod evident, la ceea ce constituie sau ar putea să constituie *cultura pedagogică*, produs al corelaţiei dintre *educaţie* şi *valori*.

Cultura pedagogică reprezintă ansamblul *valorilor cunoaşterii* (ştiinţifice, artistice, tehnologice, etice, politice, religioase etc.) şi ale *existenţei sociale* (obişnuinţe, mentalităţi, atitudini generale şi speciale etc.), reflectate la nivelul activităţilor şi influenţelor *formative* realizate în cadrul societăţii, a sistemului de educaţie în mod special. În acest context putem identifica mai multe *zone ale culturii pedagogice*, aflate în interacţune, în spaţiul şi timpul propriu educaţiei şi instruirii, în contextul sistemului şi al procesului de învăţământ.

O primă zonă a culturii pedagogice este cea determinată la nivelul funcţiilor generale ale educaţiei. O putem numi *cultura pedagogică funcţională*, *obiectivă*.

O a doua zonă a culturii pedagogice este cea condiţionată la nivelul finalităţilor educaţiei, angajate în contextul sistemului (ideal, scopuri generale) şi al procesului de învăţământ (obiectivele educaţiei). O putem numi *cultura pedagogică teleologică, subiectivă*.

O a treia zonă a *culturii pedagogice* este cea determinată la nivelul valorilor reflectate formativ în cadrul *conţinuturilor generale ale educaţiei* (*morale, ştiinţifice, tehnologice, estetice* şi *psihofizice*). O putem numi *cultura pedagogică substanţială*.

O a patra zonă a *culturii pedagogice* este cea pe care o putem identifica la nivelul *formelor generale ale educaţiei*, organizate (educaţie *formală* – educaţie *nonformală*) şi spontane (educaţie *informală*). O putem numi *cultura pedagogică expresivă*.

O a cincea zonă a *culturii pedagogice* este cea pe care o putem identifica la nivelul *contextului* în care se realizează educaţia în cadrul specializat al organizaţiei şcolare. O putem numi *cultură pedagogică organizaţională*.

O a şasea zonă a *culturii pedagogice* este cea pe care o putem identifica la nivelul relaţiilor concrete dintre activităţile organizate şi condiţiile şi resursele existente în *context pedagogic* şi *social deschis*. O putem numi *cultură pedagogică situaţională*.

Cultura pedagogică funcţională, obiectivă, este determinată la nivelul *misiunii psihosociale* pe care şi-o asumă educaţia, de-a lungul istoriei. Este exprimată în texte de politică a educaţiei care definesc *funcţiile generale* ale învăţământului determinate din punct de vedere istoric.

În orice context, *cultura pedagogică obiectivă* este concentrată la nivelul *funcţiei centrale a educaţiei* care defineşte consecinţa cea mai generală a educaţiei referi-

toare la necesitatea *formării* şi *dezvoltării* personalităţii umane în vedere integrării sale în societatea prezentă şi viitoare. Toate *acţiunile pedagogice organizate* şi *influenţele pedagogice spontane* îndeplinesc această *funcţie centrală* în mod *obiectiv*.

Factorii de politică a educaţiei pot interveni doar la nivelul direcţionării funcţiei centrale spre anumite domenii ale integrării sociale (culturale, politice, economice, comunitare). *Funcţiile principale* (*culturală*, *politică*, *economică*) derivate din *funcţia centrală*, având şi ele un caracter *obiectiv*, pot fi manipulate la nivel de politică educaţiei prin modul de ierarhizare al acestora. În anumite situaţii istorice putem identifica *o cultură pedagogică funcţională unilateral* prin accentul pus pe latura economică sau politică (ceea ce conduce *politehnizarea* sau la *politizarea* învăţământului).

Cultura pedagogică teleologică, subiectivă, este determinată la nivelul finalităţilor educaţiei care definesc orientările valorice necesare pentru realizarea, în diferite grade calitative, a funcţiilor generale ale educaţiei, cu caracter *obiectiv*.

Această cultură pedagogică este una superioară valoric în măsura în care reflectă şi dezvoltă: a) caracteristicile interne, profunde, intrinseci educaţiei (caracterul teleologic, axiologic, prospectiv şi dialectic al educaţiei); b) forţa socială *emancipatoare* a proiectelor asumate la scara sistemului şi a procesului de învăţământ, determinată la nivel de filozofie şi de politică a educaţiei.

Calitatea culturii pedagogice teleologice depinde de tipul de proiectare pedagogică adoptat. Cel *curricular* implică responsabilitatea plasării finalităţilor în centrul (sau la baza) oricărui proiect pedagogic (de reformă a sistemului de învăţământ, de plan de învăţământ, de programă şcolară, de lecţie etc.). Concentrează o cultură a angajării filozofice şi politice (de politică a educaţiei) la nivelul unităţii dintre cerinţele psihologice (definite în termeni de *competenţe* sau *capacităţi*) şi cerinţele societăţii faţă de educaţie şi de educat (exprimate în termeni de conţinuturi de bază, validate sau legitimate social pe termen mediu şi lung).

Cultura pedagogică substanţială este determinată la nivelul *conţinuturilor generale ale educaţiei* care conturează dimensiunea stabilă a educaţiei (educaţia morală, educaţia ştiinţifică/intelectuală, educaţia aplicată/tehnologică, educaţia estetică, educaţia psihofizică).

Această cultură pedagogică are *o bază axiologică fundamentală*, care preia, prelucrează şi concentrează forţa formativă prospectivă a celor mai importante *valori general-umane*: a) *binele* (exprimat normativ la nivel *etic, civic, religios, juridic, economic, filozofic, comunitar, individual* etc.) – *educaţia morală*; b) *adevărul ştiinţific* (logic, raţional, obiectiv, legic, necesar, impersonal etc.) – *educaţia ştiinţifică/intelectuală*; c) *utilitatea* adevărului ştiinţific aplicat – *educaţia aplicată/tehnologică*; d) *frumosul* (din artă, natură, societate) – *educaţia estetică*; e) *sănătatea* (psihică şi fizică) – *educaţia psihofizică*.

Valoarea acestei *culturi pedagogice,* care dă *substanţă axiologică* educaţiei, constă în capacitatea sa de *a forma* şi *a dezvolta*:

a) *conştiinţa psihosocială morală* (obiectiv general şi produs al educaţiei morale);
b) *conştiinţa psihosocială ştiinţifică* (obiectiv general şi produs al educaţiei ştiinţifice);
c) *conştiinţa psihosocială tehnologică* (obiectiv general şi produs al educaţiei tehnologice);
d) *conştiinţa psihosocială estetică* (obiectiv general şi produs al educaţiei estetice);
e) *conştiinţa psihosocială psihofizică* (obiectiv general şi produs al educaţiei *psihofizice*).

Dezvoltarea acestei *culturi pedagogice substanţiale* este orientată în direcţia *specificării* fiecărui obiectiv general la nivel teoretic şi practic. Evoluţia fiecărui conţinut general depinde astfel de ambele dimensiuni ale procesului de formare şi dezvoltare a *conştiinţei morale teoretice* (concepte, judecăţi, raţionamente etc.) şi *practice* (obişnuinţe, mentalităţi, atitudini etc.), *a conştiinţei ştiinţifice teoretice* şi *practice*, *a conştiinţei tehnologice teoretice* şi *practice* etc.

Pe de altă parte, trebuie să semnalăm o altă caracteristică importantă a *culturii pedagogice substanţiale* care constă în deschiderea acesteia spre „noile educaţii", condiţionate ciclic de „problematica lumii contemporane" (*educaţia ecologică, educaţia demografică, educaţia prin şi pentru mass-media, educaţia sanitară, educaţia civică/pentru democraţie, educaţia interculturală* etc.).

Cultura pedagogică expresivă este determinată la nivelul *formelor generale ale educaţiei* care asigură realizarea educaţiei în mod organizat şi/sau spontan. Substanţa axiologică a culturii pedagogice, concentrată la nivelul *conţinuturilor generale ale educaţiei*, este exprimată prin intermediul *formelor generale ale educaţiei* – educaţia organizată foarte riguros (educaţia *formală*) sau mai flexibil (educaţia *nonformală*); educaţia neorganizată, spontană (educaţia *informală*).

Această *cultură pedagogică expresivă* are deci o triplă dimensiune. Putem vorbi practic de *o cultură pedagogică formală*, de *o cultură pedagogică nonformală* şi chiar de *o cultură pedagogică informală* (proprie fiecărei familii, comunităţi locale, şcoli, străzi, grup de prieteni etc.).

În perspectiva paradigmei *curriculumului* şi a *managementului educaţiei*, toate cele trei tipuri de culturi *pedagogice*, trebuie corelate şi integrate permanent la nivelul fiecărui *proiect pedagogic*, al fiecărei *organizaţii şcolare*, al fiecărei *clase de elevi* ca *grup*

subordonat pedagogic unor scopuri generale şi obiective specifice.

Cultură pedagogică organizațională este determinată la nivelul şcolii ca unitate psihosocială aflată la baza sistemului de învățământ. În perspectiva paradigmei *curriculumului* şi a *managementului educației*, această cultură pedagogică reflectă saltul valoric înregistrat în proiectarea şi dezvoltarea şcolii de la statutul de *instituție* spre cel de *organizație*.

Cultura pedagogică a şcolii, privită ca *instituție*, corespunde valorilor *societății industrializate* şi ale paradigmei *sociocentriste* a educației, exprimate simbolic prin metafora „şcolii de masă". Această cultură este centrată asupra normativității statice, exprimată predominant doar la nivel *formal* în texte de politică a educației având deseori un caracter centralist, dirijist, închis.

Cultura pedagogică a şcolii concepută *ca organizație*, corespunde valorilor *societății informaționale* şi ale paradigmei *curriculumului*. Această cultură este centrată asupra obiectivelor generale şi specifice ale şcolii proiectate în raport de resursele pedagogice existente, realizabile în sens creativ, în condițiile unui context intern şi extern deschis.

Şcoala ca organizație urmăreşte optimizarea permanentă a raporturilor dintre dimensiunea subiectivă angajată la nivelul obiectivelor asumate şi latura obiectivă, exprimată în raport de *funcția* sa prioritară de „factor de cultură şi de civilizație" şi de o *normativitate* cu caracter *formal*, dar şi *nonformal* care presupune creşterea inițiativelor individuale (ale managerilor şcolari, profesorilor şi elevilor, părinților, altor reprezentanți ai comunității locale etc.).

Cultura pedagogică a şcolii ca organizație este reflectată la nivelul următoarelor caracteristici intrinseci ale acesteia:

a) *şcoală deschisă* în raport de comunitatea locală, teritorială, națională, ca unitate de bază a unui sistem de învățământ cu *o structură de relație deschisă*;
b) *şcoală care produce învățare, dar care învață* ea însăşi permanent (în sens *organizațional*) prin raportare continuă la cerințele sociale complexe (pedagogice, culturale, comunitare, economice, tehnologice, profesionale, civice, politice, religioase etc.) ale unui context intern şi extern deschis;
c) *şcoală* care funcționează în regim de *sănătate organizațională* generată prin optimizarea continuă a raporturilor dintre cerințele interne – externe, cerințele psihologice – sociale, obiectivele proiectate – resursele şi condițiile existente – rezultatele / produsele obținute, aplicate şi perfectate în context intern şi extern, pedagogic şi social, deschis.

Cultură pedagogică situațională este determinată la nivelul raporturilor create în cadrul procesului de învățământ între activitatea concretă (lecție etc.) şi condițiile de realizare a acesteia (calitatea resurselor informaționale, umane şi didactico-materiale, calitatea spațiului şi timpului pedagogic disponibil etc.). Exprimă, în ultima instanță, *cultura pedagogică a educatorului* care permite adaptarea sa permanentă la condițiile în care se realizează activitatea concretă, aflate, în mod obiectiv şi subiectiv, în schimbare continuă.

Această *cultură pedagogică situațională*, dependentă de *cultura pedagogică generală* şi *specială* (metodică, aplicativă) a cadrului didactic, stimulează disponibilitatea creativă a acestuia necesară permanent într-un context didactic şi extradidactic deschis.

Concluzie

Dialogul, realizabil individual, comunitar şi organizațional între toate aceste şase tipuri de culturi pedagogice, asigură (auto)perfecționarea permanentă a educației la nivel de sistem şi de proces. Poate avea ca rezultat o optimizare a raporturilor complexe şi contradictorii existente la scara sistemelor (post)moderne de învățământ între *cultura pedagogică declarativă* (exprimată prin texte de politică a educației) şi *cultura pedagogică reală*.

Cultura pedagogică reală cunoaşte o expansiune continuă studiată la nivelul *managementului educației* şi al *managementului organizației şcolare*. Calitatea sa, mereu perfectibilă, exprimă, în fond, dialogul dintre *cultura proiectării* şi *cultura realizării-dezvoltării educației/instruirii*. Sinteza sa poate fi concentrată la nivelul unei *culturi pedagogice complexe*, *curriculare* şi *manageriale* care procesează (*sub)cultura* operaționalizării obiectivelor, prelucrării conținuturilor şi selectării metodelor didactice, evaluării şi autoevaluării, a predării-învățării-evaluării în contextul activității de instruire.

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