



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 4 (92), 2015

Colegiul de redacție:

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

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 800 ex.

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

Adresa redacției:

str. Armenească, 13, mun. Chișinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Adela Scutaru-GUȚU

Centre comunitare de educație a adulților – a fi sau a nu fi în Republica Moldova
(Community centres for adult education – to be or not to be in the Republic of Moldova) 2

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEȚOV, Silvia ȘPAC

Dezvoltarea personalității micului școlar în contextul explorării optime a mass-media în
educație (Personality development of the small pupil in the context of optimal exploration of
media in education) 7

Rania SHALASH

Empowering Teachers. An intervention program for raising the awareness, changing percep-
tions and implementing environmental contents in the educational system

(Fortificarea abilităților profesionale ale profesorilor. Un program de intervenție ce
urmărește creșterea gradului de conștientizare, schimbarea percepțiilor și implementarea
conținuturilor de mediu în sistemul de învățământ) 16

CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

Opțiunea de a învăța limba română. Pe tot parcursul vieții
(The option to learn Romanian lifelong) 22

Natalia SOFRONIE

Demersuri metodologice de eficientizare a didacticii literaturii franceze prin prisma
exercițiului euristici

(Methodological approaches to streamline the didactics of french literature
by heuristic exercise) 25

DOCENDO DISCIMUS

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Provocări și deschideri pentru consilierea spirituală. Excurs în baza teoriei și practicii comu-
nitare americane

(Challenges and openings for spiritual counseling. Excursus based on the american
community theory and practice) 30

Lilia GRIGOROI

Educație comunitară: contabilitatea nu e doar pentru contabili
(Community Education: Accounting is not just for accountants) 35

Angela MUȘENCO, Iurie MELINTE

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale, ca instrument de asigurare a
performanței și a dezvoltării profesionale, dezbătute la Șoldănești

(Professional standards in managerial staff assessing, as an instrument for ensuring the per-
formance and professional development, debated in Șoldănești) 39

Rodica MAFTEUȚA

Sistemul de competențe ale managerilor instituțiilor preuniversitare ce condiționează atinge-
rea performanței școlare

(The system of competences of high school managers that aims reaching school
performance) 40

EVENIMENTE CEPD

Octombria MORARU

Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul TIC din Republica
Moldova

(Improving the quality of vocational-technical education in the ICT field
in Republic of Moldova. Concluding conference) 45

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Învățăm cultura bunei vecinătăți din clasele primare
(We learn the culture of good neighborliness since primary school) 46

Viorica GORAȘ-POSTICĂ

Cultura bunei vecinătăți promovată la Comrat
(The culture of good neighborliness promoted in Comrat) 47

Lilia NAHABA

Activități în cadrul proiectului Pentru reforme calitative și durabile în educație

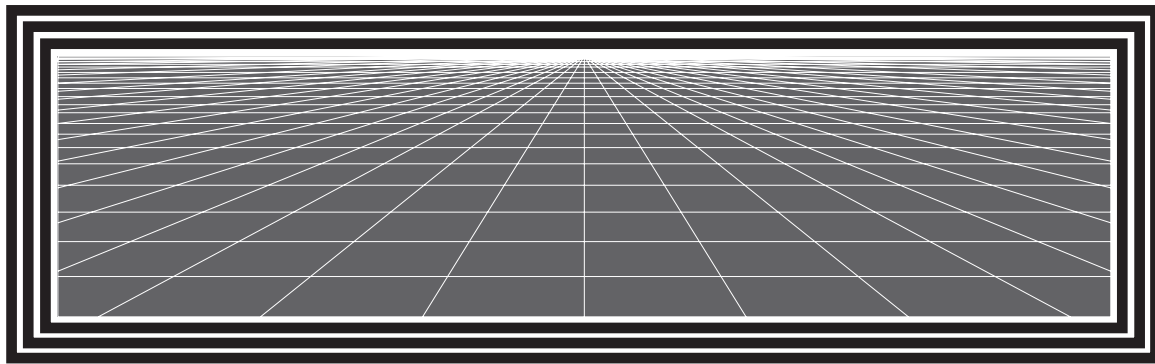
(Activities within the project For qualitative and sustainable reforms in education) 48

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Școala: centru comunitar

(The school as Community Centre) 49



QUO VADIS?



Adela SCUTARU-GUȚU

dr., director, Asociația Germană pentru Educația
Adulților (DVV International Moldova)

Centre comunitare de educație a adulților – a fi sau a nu fi în Republica Moldova

Rezumat: Articolul este o reflecție în cheie pragmatică asupra conceptelor de educație a adulților; de învățare pe tot parcursul vieții (LLL) și a modelelor de centre comunitare de educație a adulților (CEA). Pentru a spori gradul de convingere, autoarea recurge la o măsurare comparată a evoluției educației nonformale în Estonia și Republica Moldova. În

”țara celor o mie de lacuri” evoluția a fost una cât se poate de lentă, cu frământări conceptuale și redactări repetate a unor documente de politici, în baza experiențelor practice. Însă și rezultatul după nici un sfert de veac de independență este unul impresionant – calificative dintre cele mai înalte la testări internaționale în domeniul educației formale și o rețea funcțională de instituții de educație a adulților, tinerilor și copiilor. Și nu este vorba doar de dotări tehnologice. În Estonia, țara cu cel mai larg acces la Internet, resursele IT sînt folosite pentru managementul eficient al timpului și efortului – înscrieri, acte, documente – totul poate fi obținut on-line. Predarea-învățarea însă se face pe viu, cu specialiști bine pregătiți în facultăți, competența de bază fiind omenia. Republica Moldova încearcă și la acest capitol să recupereze din lapsusul legislativ și deficiențele instituționale, dar eforturile nu întotdeauna sînt convingătoare: parcă s-ar acționa mai mult pentru a convinge partenerii de dezvoltare, și nu pentru a răspunde unor nevoi reale. Expunerea se vrea un îndemn la acțiune și colaborare pentru dezvoltarea domeniului în țara noastră.

Abstract: The article is a pragmatic reflection on key-concepts of adult education, lifelong learning (LLL) and existing models of community Adult Education Centers (AEC). To increase the persuasion, the author proposes a comparative measurement of development of non-formal education in Estonia and Moldova. In ”the land of a thousand lakes” evolution it was slow, with conceptual upheavals and repeated rewriting of drafts of policy papers, based on insights from practical experiences. But the result after almost a quarter century of independence is impressive – the highest ratings of the international tests in formal education and a functional network of institutions for education of adults, youth and children. And it’s not about just the technological amenities. In Estonia, the country with the broadest access to the Internet, IT resources are used for effective time and effort management – registrations, processing of documents, receipt of information – everything can be obtained online. But teaching and learning is done in a live manner, with well-trained specialists in faculties, where core competence is being kindness. Moldova in this respect is trying to improve the legislative framework and eliminate institutional deficiencies, but efforts are not always very convincing: it seems that agents in our country are doing most things for development partners and are less concerned with responding to real needs. This current essay is like a call to action and collaboration for development of the sector in our country.

Keywords: Adult education, lifelong learning, models of community Adult Education Centers, non-formal education.

Într-un moment cînd societatea de la noi pare a nu mai fi divizată atît de afiliieri politice sau apartenențe etnice, ci, mai curînd, pe criteriul ”oligarhi” și ”contra-oligarhi”, aducerea în discuție a unor practici europene este implicit riscantă. Orice idee sau argument va fi negreșit măsurat pe grila ”veritabil-inventat” și ”necesar-impus”.

Totuși, asumându-ne riscurile iminente, vom împărtăși aici niște considerente nu neapărat sintetizate sub forma unui laborator de aplicații practice, gata de preluare, ci de niște frânturi dintr-un discurs de tip hamletian cu "a fi sau a nu fi" ca și cadru de reflecție.

Sintagma *educația adulților*, deși agreată de promotorii practicilor europene, la ancorare în mediile de la noi, de cele mai multe ori stârnește o primă reacție de opunere: ce mai este și *educația adulților*? Să înțelegem că adulții nu sînt (bine)educați? Fără a diminua și conotația de *bună-creștere* pe care o implică termenul de *educație a adulților*, și un domeniu în care, să recunoaștem, am avea de investit mult timp și efort pentru cizelarea modului nostru de a fi și funcționa, conceptul de *educație a adulților* se referă mai mult la *practici* (sic! – nu noțiuni pur teoretice) prin care adultul se angajează în acțiuni asumate de învățare pe parcursul vieții. Și nu este vorba doar de perfecționare sau recalificare profesională pentru menținerea locului de muncă, pentru promovarea în funcție sau schimbarea activității, cum se interpreta în mod îngust în socialismul "înfloritor". Economia de piață este mult mai exigentă decît "întrecerea socialistă" de altă dată: se cer competențe polivalente, gîndire ieșită din tipare, soluționare rapidă a unor sarcini din ce în ce mai complexe. Aici nu poți excela prin simpla reproducere a unor șabloane reutilizabile. Și nici achizițiile din cea mai bună facultate, absolvită fie și cu *brio* cu ani în urmă, nu mai sînt de real folos. Pragmatismul occidental în sensul cel mai bun al cuvîntului înaintea educația adulților ca factor de dezvoltare creativă a persoanelor, de creștere a unităților economice și de prosperare a comunităților – de la aria localității în care domiciliem și profesăm la progres regional, național, continental și global.

Dar să revenim la elementele *educației adulților*. Așa cum am convenit, viața profesională, oricît de semnificativă și solicitantă ar fi, nu epuizează sensul vieții adultului. Omul matur se vrea parte a comunității – fie și redusă la cercul de rude și prieteni, dacă nu chiar la localitate și preocupările de schimbare a acesteia; are nevoie – adeseori neconștientizată – de o mai bună înțelegere a sinelui propriu, de schimbare și îmbunătățire personală și de comunicare mai eficientă cu semenii; de participare la viața socială și de implicare în procesul de luare a deciziilor etc. Educația adulților este tocmai domeniul care oferă aceste posibilități. Adultul, spre deosebire de copil, ar părea scutit de obligativitatea învățării: a mers la școală, a reușit în viață atît cît s-a priceput – cine ce are cu persoana ta, a mea, a lui, a ei... Tocmai aici intervine partea frumoasă a educației adulților, axată pe filozofia *responsabilității asumate* pentru procesul de dezvoltare personală prin învățare. Un adult nu-l aduci cu forța – decît poate o

singură dată și atunci din întîmplare. Omul copt, dacă nu vrea, nu învață, orice s-ar spune. E situația meta-proverbială cînd nici nu-i poți lua forțat, dar nici oferi prin impunere.

Dacă și școala se modernizează, evoluînd de la modele rigide la paradigme din ce în ce mai prietenoase învățăcelului, atunci educația adulților este prin definiție în afara cadrului „școlăresc”. Spre norocul lor, datorită experienței acumulate, adulții sînt mai riguroși în a-și asigura un confort fizic înainte de a se lansa în hedonism intelectual. Și e foarte bine: și copiii trebuie să aspire la spații ergonomice și funcționale, în care să nu fie sustrași sau încorsetați de condiții din care să vrei să evadezi cît mai repede. Fără a diminua rolul instituțional al furnizorilor de servicii educaționale, mai jos vom vorbi de centre de educație a adulților ca instituții care aspiră la durabilitate și performanță, educația adulților corelează mai mult cu *un cadru nonformal*: spații prietenoase, condiții plăcute, relație de colegialitate, nu de subordonare între formabil și formator, plăcerea învățării mai mult decît valoarea de piață a unei diplome, a unei calificări sau a oricărei alte recunoașteri formale.

Odată asigurat confortul fizic, adultul știe *ce anume* și *de ce* vrea să învețe. El va învăța doar aspecte care îl interesează, care îi pot fi utile și care vor corela cu experiența sa de viață. Poate tocmai de aceea el este mult *mai autonom* în învățare și *contează mai mult pe sine* decît pe ajutorul altora. De aici și rolul formatorului care renunță aproape în totalitate la postura de predicator atotștiutor (pe care o mai explorează unii pedagogi din educația formală) și care are rolul unui detector de practici relevante și moderator în discuții, proiecte de grup. Într-un grup de adulți, *maturitatea participanților* este mult mai importantă decît enciclopedia formatorului. Formabilii sînt *sursa de învățare* pentru sine, colegi și formatorul însuși. Dacă un grup de adulți s-a întrunit pentru învățare, cu siguranță, acest fapt nu este întîmplător: disponibilitatea unui adult pentru cunoaștere este într-o conexiune directă cu ferma convingere referitoare la utilitatea aspectului respectiv. Maturul manifestă o centrare mai curînd pe o *problemă concretă* decît pe un subiect sau domeniu general de studiu. Probabil, dacă maturul a decis să abordeze un subiect, acesta este un aspect de stringență existențială sau cognitivă. De aici *caracterul intrinsec al motivației* pentru învățare.

Cele spuse mai sus sînt valabile într-un context în care omul cu învățătură ar fi fruntea comunității și exemplu de urmat, iar învățarea la orice vîrstă ar fi considerată un privilegiu și un drept la care fiecare ar aspira. Cu regret, gîndirea post-totalitară, îmbinată cu aspirații la bunăstare rapidă, care aduc mai mult a arivism decît a performanță veritabilă, au plasat școala

de la noi, educația și promotorii învățării într-o postură deloc de invidiat. Pedagogul este făcut să ardă pentru alții și, de obicei, nu are timp în a se conforma ifoselor sociale. De aproape două decenii, cadrele didactice din țară sînt într-un permanent vîrtej de inovare palpitantă a învățămîntului: de la informativ la formativ și acum la structurarea demersului didactic pe competențe, dezvoltare și competitivitate. De cele mai multe ori, cadrele didactice sînt și cei mai activi actori civici – instituie ONG-uri și lansează proiecte inovatoare, participă în organele administrării publice locale, desfășoară activități de voluntariat și mobilizează concetățenii la acțiuni de utilitate comună. Nu rareori, învățătorii și profesorii sînt afît de solicitați, încît în societatea civilă s-a strecurat, de la caz la caz, zvonul că ar trebui să-i mai lăsăm în pace și să implicăm în proiecte de dezvoltare alți potențiali agenți ai schimbării – bibliotecari, lucrători de cultură, seniori retrași din activitate însă cu potențial încă neepuizat. Întru totul de acord – participarea cît mai largă este cheazășia succesului. Însă, dacă avem oameni a căror esență este activismul, nu putem să renunțăm la ei ca să fim tot noi în pierdere.

Situația însă se complică și mai mult cînd ieșim din *sistemul educațional formal* și din categoriile de vîrstă *elevi* și *studenți*. Aici intervine reticența nu doar a cadrelor didactice, ci și a eventualilor beneficiari, care, așa cum spuneam, de cele mai multe ori cred că parcursul lor educațional s-a încheiat acum mulți ani... Sînt și excepții fericite – seniorii din comuna Chișcăreni de la Sîngerei, deja al cincilea an, se adună duminicile la un Club al Seniorilor pentru a se simți învățăcei și a veni de hac însingurării și sărăciei. Și la Palaca, Călărași, în muzeul "Casa Părintească", dirigit de către Tatiana Popa, un spirit mereu harnic, vin tineri, copii și oameni mai copti după învățătură în ale tradițiilor populare, ceaiuri medicinale și altele. Și la Centrul de Meșteșuguri din Clișova Nouă, Orhei, se adună lume bună care vrea să deprindă arta țesutului tradițional sau a confecționării elementelor de port popular. Iar la Lăpușna, Hîncești, funcționează o Universitate a Familiei în care se soluționează probleme de comunicare între generații și se face învățare reciprocă a adulților în alte aspecte controversate. Sînt în Moldova și biblioteci care au depășit cadrul strict de custodie a cărților și își asumă rolul de centru comunitar de educație. Însă, dacă e să sintetizăm rezultatele unui studiu sociologic, desfășurat în 2014 de Centrul *Sociopolis* la solicitarea Asociației Germane pentru Educația Adulților (DVV Internațional Moldova), societatea de la noi pare a fi pe poziția "dă-mi o pace, să-ți dau două" și la acest capitol: prestatorii de servicii pentru adulți sînt convinși că oferta educațională în domeniul nonformal este suficient de bogată, iar serviciile accesibile, deși, în realitate, există doar anumite posibilități pentru oameni

cu venituri nici pe departe modeste în Chișinău și în alte cîteva orășele, iar în zonele rurale e acalmie și pustiu la acest capitol. Beneficiarii consideră că nici nu prea au nevoie de ceva mai mult, iar autoritățile locale strîng a mirare din umeri atunci cînd sînt întrebate dacă în aria lor sînt susținute astfel de programe¹. Impasibilitate și inactivitate în condițiile în care Molodva nu are resurse naturale, ascuse prin adîncuri, ci doar potențial uman pe care, dacă l-ar explora deștept, ar face progrese reale. De fapt, am și întîrziat cu investițiile la compartimentul dat. Am pierdut cel puțin sfertul de veac de independență controversată, în care puteam să mergem metodic și eșalonat pe anumite dimensiuni ca acum să nu fim nevoiți să forțăm nota sub ochiul iscoditor al partenerilor de dezvoltare și să folosim formal și de dragul unei democrații afișate sintagme ca *educația adulților* și *învățare pe tot parcursul vieții*.

Pentru comparație cum ar fi putut fi, dacă eram mai puțin lăsători – niște note de călătorie. Sfirșitul de martie curent m-a adus în "țara celor o mie de lacuri". Primăvara în Estonia, de obicei, vine cu timp ploios, instabil, vînt zbuciumat – exact așa ne-a primit și pe noi. Totuși, pe durata sejurului, am avut impresia că și tabloul meteo a fost mai blînd, mai îngăduitor. Ceea de ce sînt absolut sigură este că am avut parte de multă căldură în toate instituțiile vizitate – am văzut pasiune pentru munca pe care o fac colegii din Estonia și cordialitate nedisimulată în raport cu noi, invitații care au venit să le preia experiența. Căldură și confort am avut și la modul fizic în instituții de tot felul – de la centre comunitare la structuri de stat. Pînă aici, veți zice, nimic nou sub soare. Majoritatea vizitelor de studii în democrațiile cu ambiție de bunăstare națională sînt organizate frumos, iar ambianță plăcută ne pricepem și noi să creăm. Și totuși, sper că, după ce parcurgem și gîndurile de mai jos, îmi veți da dreptate: Estonia și Moldova sînt doi poli nu doar latitudinali, ci și atitudinali și că am avea ce învăța, iarasi mai mult la nivel de poziție și mod de funcționare în raport cu politicile educaționale, inclusiv în domeniul învățămîntului formal, educația adulților și învățarea pe tot parcursul vieții.

Așadar, ce a putut vedea în Estonia un grup de specialiști din Ucraina și subsemnata – acceptată printr-o „adopție” colegială în grupul din țara vecină? Am ajuns în Tallinn într-o seara de duminică. În avion, în revista de bord "In Time", care se traduce și prin "în timp" sau "în timp util", am văzut o fotografie cu un colaj de citate, ținute în mîini sub formă de pancarte de către, probabil, niște preținși angajați, a căror chipuri erau acoperite pînă la brîu². Pe fiecare din pancartă – cîte o idee:

1 <http://sociopolis.md/cercetarea-evaluarea-situatiei-edu-catiei-nonformale-a-adultilor-in-republica-moldova-2>

2 Era un colaj ce ilustra activitatea unei companii de taxi-

- Nu e vorba de idei, ci despre a face ca ideile să devină realitate.
- Fă un singur lucru, dar fă-l bine.
- Care este singurul lucru pe care ai să-l duci la bun sfârșit azi?
- Muncește din greu, distrează-te și fă istorie.

”Oameni-citate... Frumos spus și frumoasă idee de a exprima niște gânduri într-o imagine mai puțin convențională”, mi-am zis eu și am uitat pentru câțiva timp de cele văzute și citite. Au urmat vizite la multe instituții de învățământ care, luate împreună, creează sistemul educației adulților în Estonia. Și dacă în spațiul nostru *educația adulților* este tratată cel puțin cu neîncredere, iar uneori și cu desconsiderare, de parcă ar fi un fenomen lipsit de substanță, atunci în Estonia am văzut un model în care aceasta este luată în serios de către toți actorii educaționali – de la formatorii dintr-un îndepărtat centru rural pînă la angajații Ministerului Educației, cu sediul la Tartu. Însă să o luăm pe rînd. Prima escală cognitivă a avut loc la Universitatea din Tallinn și a fost găzduită de profesor Larissa Jogi, specialist în andragogie – domeniu de cercetare care se distinge de pedagogie și vizează modul de predare-învățare a adulților. Iar domeniu de studiu al dnei Jogi este *educația nonformală*. Nimic surprinzător nici aici? Ba da – noi nici nu ne imaginăm, sper că doar deocamdată, să avem în context universitar studii în domeniul educației nonformale, care ar avea cercetători convingși de valoarea domeniului lor de studiu și aplicare, cu publicații în reviste educaționale internaționale cu pondere; să avem catedre, facultăți și specializări care ar înscrie masteranzi și doctoranzi la ”andragogie” și ar pregăti *specialiști foarte bineveniți în toate structurile de stat*, conștiente că orice perfecționare sau formare la locul de muncă trebuie făcută de către specialiști docti. Însă și mai impresionant este că aceste reforme au evoluat firesc și au un preistoric încă în anii '70 ai secolului trecut, cînd s-a decis instituirea catedrei, iar apoi și a facultății de management educațional pentru formarea directorilor de școli. În 1986, în zorii dezghețului gorbaciovist, catedra de management a încorporat în domeniul său de cercetare și predare și experiența ”universităților populare” din țările nordice (*folk high schools*) și a devenit catedră de *management și andragogie*. Doamna profesor Jogi a subliniat că, în pofida interesului pentru educația adulților în anii '80, terenul era la fel de arid în Estonia ca și pe întreg spațiul sovietic – nu exista nici măcar semantica domeniului. Există doar o experiență poloneză, ca și proximitate culturală, unde funcționa, deja de cel puțin o jumătate de secol, o primă catedră de andragogie. În aceste condiții, abia

metrie, instituită de Markus Villig, un manager-innovator de doar 21 de ani – www.taxify.eu

după șapte ani de frământări a apărut o primă redacție a Legii despre educația adulților (EA), în 2003 a fost formulat standardul de evaluare în EA, iar redacția 2015 a Legii despre educația adulților definește calificarea de *andragog*. În plus, la ora actuală, în Estonia există și o strategie a *învățării pe tot parcursul vieții* cu 5 direcții strategice de intervenție, aplicabile în întreg sistemul educațional – pe verticală și orizontală – în învățămîntul formal și în cel non-formal. Nu voi da aici alte detalii, care ar putea fi de interes pentru discuții mai mult în mediul specialiștilor din EA, însă voi îndrăzni să împărtășesc niște impresii și concluzii din călătoria menționată.

Spre deosebire de noi, care am ignorat aproape în totalitate domeniul educației nonformale, lăsînd *praxisul* să dezvolte modele, curricula și proiecte educaționale pe care nu prea știm să le valorificăm și să le împărtășim, estonienii au manifestat un interes sincer pentru acest fenomen demn de atenție pe ambele dimensiuni – teoria (*alias* andragogia) și educația adulților ca practică educațională. Parcursul lor a fost unul cu motivație intrinsecă; cu frământări conceptuale, cu încercări și erori care, în final, au condus spre un cadru normativ încăpător și incluziv. În Estonia, statul susține, și financiar, nu doar centrele educaționale aflate în gestiune directă, ci și proiectele organizațiilor nonprofit din educație. În general, ceea ce m-a mirat cel mai mult este că estonienii nu se frământă prea mult la capitolul *formal-nonformal* ori *de stat sau privat*, formare *profesională* sau *liberală* (în sens de non-profesională) etc. Dacă există o organizație profesionistă care se îngrijește de calitatea activității sale și oferă programe relevante oamenilor, ea este susținută și punctum. Pînă în 2008, statul a oferit asistență nerambursabilă la circa 45 de organizații educaționale nonprofit, ulterior proiectele continuînd dezvoltarea din fonduri structurale europene. În general, cuvintele de ordine în Estonia par a fi: responsabilitate – încredere reciprocă – divizarea sarcinilor. Nu am văzut oameni plictisiți: toți își fac munca cu maximă implicare și responsabilitate și oarecum parcă fără iepuizare. Statul acordă încredere și împuterniciri largi diferiților actori sociali. Spre exemplu, Asociația obștească a specialiștilor în EA – ANDRAS – atribuie calificări profesionale. În cazul unor achiziții și proceduri, dacă în Consiliul de Administrare a unei organizații prevalează reprezentanți ai societății civile în cel mai larg sens, modul de desfășurare a acestora este simplificat. De imaginat atîta încredere la noi? Deocamdată – nici pe departe. În Estonia s-a ajuns și la stimulente financiare pentru beneficiari: adulții care frecventează cursuri autorizate la sfîrșit de an fiscal obțin o rambursare de 20% din costul achitat. Deși în Estonia e mult mai puțin soare meteorologic decît în

Moldova, se pare că acolo toți actorii educaționali și sociali au loc sub soare.

Am încercat să aflu secretul – cum s-a reușit, de ce funcționează totul atât de corelat? Răspunsul este dezarmant de banal: implicare. Un fel de hărnicie neafîșată în atragerea fondurilor europene (care este o muncă mare, în esență), în gîndirea și aplicarea cumpătată a unor proiecte necesare comunităților, nu pentru a atrage fonduri, ci pentru a aduna oameni. Am văzut centre comunitare rurale care întrunesc oameni stabiliți și la 2 km distanță ”pe scurtătură” (cum s-ar zice la noi) sau la 4 km pe drum cu mașina și care funcționează și atunci cînd aproape nu au bani din finanțări europene. Importantă este afilierea oamenilor și dorința lor de a acționa de comun acord. Există un fel de acceptare a situației și o perseverență așezată, care vine, probabil, din experiența reușitelor: dacă muncești cu rost nu poți să nu ai izbîndă, nu poți să nu ai sisteme funcționale care generează soluții și care negreșit se soldează și cu afluxuri financiare.

Mă gîndeam la noi, la felul nostru de a fi, la entuziasmul nostru frumos, însă adesea risipit, iertată fie-mi exprimarea, *nestrategic*. Sîntem încă mioritici și acționăm situațional. Ne place ceva, dar ne-am cam dezvățat să acționăm pe cont propriu. Parcă așteptăm să ne aprecieze și să ne susțină altcineva. Se încheie o școală mică într-un sătuc, ne apucăm de cap – ce să ne facem, cum să supraviețuim? De ce să nu creăm un centru de educație a adulților, la care, apropo, nu le este îngrădită calea nici tinerilor și copiilor. Și nu e nevoie să pornim de la ”spații și reparații”, cum ne stă obiceiul. Poate este o bibliotecă mai primitoare sau poate un cămin cultural care vrea să fie folosit la maxim. Este vreun dascăl care are ce împărtăși, dar nu mai are ore în școală? Ce ar putea oferi consătenilor? Poate un alt fel de curs decît ceea ce a predat la școală: poate nu engleza pentru examen, ci o engleză sau italiană pentru a schimba o vorbă cu cei plecați la muncă peste hotare. Și poate însuși profesorul vrea să învețe elemente de învățare prin colaborare, cum să nu domini, ci să moderezi, cum să pui învățăcelul în valoare și să-l motivezi pentru învățare în continuare. Iar DVV International și alte organizații care au ca obiectiv dezvoltarea sînt receptive la astfel de inițiative și dornice să ofere ajutor.

Ar mai fi ceva de învățat, nu doar de către cadrele didactice, pe care mai sus le-am definit ca fiind făcute să ardă. Ar fi bine să învățăm CU TOȚII cum să ardem cu rost, dezvoltînd în noi încrederea în colegi și semenii. În

puținele centre de educație a adulților cu care colaborăm, în mare parte – diriguite de către profesori, am observat tendința de a asigura calitate prin control total. Ședințele de învățare sînt desfășurate de aceiași formatori, lideri de ONG-uri și dascăli de formație care munciau și acum cîțiva ani. Dacă avem un grup de participanți, să zicem seniori, după o serie de ședințe putem delega rolul de formator sau moderator unui participant. Oricît de plăcută ar fi postura de ”recipient” de bunuri (în cazul nostru – învățarea), implicarea, asumarea de responsabilități și de noi atribuții este mult mai valoroasă din perspectiva durabilității. Am văzut în Estonia un proprietar de afacere prosperă de familie – o pensiune de mai mare frumusețea, solicitată de familii și organizații – care se implică în viața comunității prin voluntariat în echipa de pompieri locali. M-am întrebat atunci: De ce n-ar sta omul acasă liniștit să-și contabilizeze reușitele? Ce caută în echipa de pompieri-voluntari? Și am înțeles – se simte bine și responsabil pentru securitatea zonei în care trăiește, se simte legat de pămînt și de tot ceea ce creează el și alții din jur. De aici și relevanța oamenilor-citate, pe care le-am văzut în catalogul de bord al avionului spre Estonia. Să reinventăm firescul și naturațea în a fi și a munci.

Credem că educația adulților este tocmai un alt fel de școală pentru noi toți – o școală a implicării și a dorinței de a descoperi valențe neexpuse încă. Dacă ne vom descoperi noi, vom fi convingători și pentru partenerii de dezvoltare, vom avea și mai multe resurse pentru alte idei îndrăznețe. La acest început de an școlar, cine este gata pentru o Școală de Educare a Adulților?

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Educația europeană a adulților în afara UE. Uwe Gartenschlaeger (ed.). Traducere din engleză. Chisinau, Editura ”Epigraf”, 2010.
2. Strategia Estoniei de învățare pe tot parcursul vieții. <https://www.hm.ee/en/estonian-lifelong-learning-strategy-2020>.
3. Seria ”Perspective internaționale în educația adulților” – IPE 71 – ”Educația adulților într-o lume a interconexiunilor”. Cooperare în cadrul învățării pe tot parcursul vieții pentru dezvoltare durabilă. Uwe Gartenschlaeger, Esther Hirsch (Eds.), Bonn, 2015.
4. Adult Education and Development. Communities. Nr. 81/2014. DVV International, Bonn.



Larisa CUZNEȚOV

dr. hab., prof. univ., UPSC I. Creangă

Dezvoltarea personalității micului școlar în contextul explorării optime a mass-media în educație

Rezumat: Articolul conține un studiu cu caracter teoretico-aplicativ, care elucidează specificul dezvoltării personalității micului școlar în contextul educației pentru mass-media. În scopul explorării optime a mass-media în educația copilului de vîrstă școlară mică, se propun cîteva instrumente pedago-

gice: Harta psihopedagogică a școlarului mic în contextul EMM; Criteriile și prioritățile de explorare optimă a mass-media în educația școlarului mic; Curriculumul nonformal de EMM în treapta învățămîntului primar; Descriptorii competențelor de valorificare optimă a mass-media pentru elevi și adulți.

Abstract: This article contains a theoretical and practical study, which highlights specific of personality development of the small pupil in the context of media education. In order to explore the optimal media in education for school age children are proposed several pedagogical tools: a pedagogical map of small pupil in the context of media education; exploration criteria and priorities optimal media in small pupil education; media curriculum for nonformal primary education; descriptors for skills in optimal utilization of media by students and adults.

Keywords: Personality of small pupil; media education; stage of primary education; parents; teachers; optimal exploration of media.

Intrarea în școlaritate reprezintă o poziție deosebit de importantă în formarea personalității individului și o situație specială în configurația tabloului copilăriei. Aceasta marchează începutul celei de a treia subperioade a copilăriei, care se va extinde pe o durată de patru ani, între 7 ani și 11 ani, pînă în pragul pubertății. Debutul vieții

școlare reprezintă începutul unei activități de învățare, care necesită de la copil nu numai un efort intelectual considerabil, dar și o mare rezistență fizică. Micul școlar dispune de o forță musculară mai mare, care este în continuă creștere: el se mișcă și aleargă mult, dar obosește ușor. Destul de inabil, la început, în ceea ce privește operarea cu obiectele, îndeosebi cu cele solicitate de sarcinile școlare, elevul din clasele mici devine treptat îndemînat, învățînd să structureze și să-și dirijeze mișcările potrivit particularităților interacțiunii cu lucrurile. Pentru elevul de vîrstă școlară mică sînt caracteristice comportamentele ce suportă oscilații specifice, ce vin în corelație cu tendințele de accentuare ori diminuare a acțiunilor, în funcție de tipul sistemului nervos, adică



Silvia ȘPAC

dr., Institutul de Științe ale Educației

de temperament. Mica școlaritate este o perioadă de modificare substanțială a regimului de muncă și de viață, a caracteristicilor intelectuale și psihofizice, a celor vectoriale, generate de evenimentele care domină și marchează scala valorilor elevului. Școala introduce în fluxul activității copilului și a vieții familiei respectarea unui anumit orar, a planurilor, programelor și acțiunilor cu valoare morală, estetică, cognitivă, psihofizică și intelectuală. Mediul școlar, în care copilul de 6-7 ani se integrează este complet diferit de cel familial, acesta fiind creat, după cum observă psihologii, nu pentru a distribui satisfacții afective, ci pentru o muncă intelectuală, disciplinată, continuă, organizată mult mai complicată decât în instituția preșcolară. Adaptarea la școală, la ocupațiile și relațiile școlare presupune o anumită maturitate din partea copilului, care trebuie să-l orienteze spre capacitatea de a substitui și/sau a completa afectivitatea îngustă a mediului familial și a dirija interesele imediate ale jocului, pentru a pătrunde într-un nou univers complex de legături sociale și a învăța asumarea responsabilități [14].

La intrarea în școală, copilul posedă numeroase reprezentări despre obiectele de uz casnic, natură (despre fructe, legume, pomi, animale etc.) despre oamenii, care îl înconjoară și despre acțiunile și activitățile lor. Cu toate acestea, reprezentările lui despre natură și societate încă sînt, confuze și puțin sistematizate. Sub influența învățării, reprezentările suportă modificări esențiale, atît conținutul lor, care se lărgeste și se îmbogățește, se diversifică, cît și modul lor de a se produce și de a funcționa. Percepția, memoria și reproducerea imaginii obiectului, în cursul miciei școlarității, capătă noi caracteristici. Devine posibilă valorificarea liberă, voluntară (prin desene, lecturi, povestiri etc.) a fondului de reprezentări, se dezvoltă activ gîndirea și imaginația. Grație acestora din urmă, în cercul experienței individuale a copilului pătrund informații și cunoștințe din sursele mediatice despre obiecte și fenomene pe care copilul nu le-a perceput niciodată direct: cunoștințe despre animale și plante exotice, despre aspectul unor zone geografice îndepărtate, despre evenimentele istorice. Datorită dezvoltării limbajului și activității organizatoare a cuvîntului, reprezentările micului școlar se eliberează treptat de caracterul lor difuz, contopit, nediferențiat, devenind conturate mai precis, clar, mai sistematic și coerent. Astfel, de la reprezentări separate se trece la grupuri de reprezentări cu noi caracteristici (claritatea, coerența, mobilitatea, generalitatea), ceea ce face posibilă operarea cu ele. În procesul de învățămînt se dezvoltă operațiile de gîndire, absolut indispensabile oricărei activități intelectuale: analiza și sinteza, comparația, abstractizarea și generalizarea, clasificarea, sistematizarea și concretizarea logică. Gîndirea devine mai productivă ca rezultat al creșterii gradului de flexibilitate și mobilitate,

al utilizării diferitelor procedee de activitate mintală. Experiența școlii și cercetările moderne de psihologie atestă faptul că posibilitățile gîndirii școlarului mic, cogniția, resursele lui intelectuale sînt mult mai bogate decît se considera anterior [1; 2; 5; 9; 10; 14]. Învățătorul trebuie să utilizeze cu măiestrie totalitatea mijloacelor intuitive, acționale și verbale de care dispune, pentru a sprijini și accelera formarea proceselor cognitive a școlarului. La intrarea în școală copilul dispune de un vocabular relativ bogat, aproximativ 2 500 de cuvinte și stăpînește, la modul practic, regulile de folosire corectă a cuvintelor în vorbire. În cursul miciei școlarității se dezvoltă atît limbajul oral cît și cel scris. În ceea ce privește limbajul oral, una din laturile lui importante este conduita de ascultare. Cu prilejul rezolvării problemelor de aritmetică sau al exercițiilor gramaticale, desenînd sau privind un tablou, școlarul mic învață, treptat, să asculte explicațiile învățătorului și să urmeze îndrumările și raționamentele acestuia. Lecturile literare la școală și în familie, radio scenariile, emisiunile pentru copii, precum și cele din ziare și revistele adresate copiilor, fac să crească posibilitățile de exprimare corectă. Astfel, se însușește fondul principal de cuvinte al limbii materne, care ajunge să numere spre sfîrșitul miciei școlarității, aproape 5000 de cuvinte, dintre care tot mai multe pătrund în limbajul activ al copilului. Dezvoltarea limbajului se face și în contextul altor activități școlare: de muncă, desen, cultură fizică, istorie, observarea naturii, discuții pe marginea unei povești sau povestiri citite sau ascultate la radio sau televizor, cu prilejul cărora copilul face cunoștință cu o terminologie care variază de la un domeniu la altul. Școlarii mici se obișnuiesc ca, prin limbaj, să-și planifice activitatea, să exprime acțiunile ce le au de realizat, ordinea în care vor lucra. Toate acestea vor influența nu numai asupra perfecționării conduitei verbale, ci și asupra dezvoltării intelectuale, contribuind la formarea capacității micilor școlari de a raționa, a argumenta, a demonstra; a se antrena în valorificarea surselor mediatice și în rezolvarea unor probleme de etică, comportare etc. [1; 6; 12; 13]. O particularitate importantă a vîrstei școlare mici constă în creșterea considerabilă a volumului memoriei. În fondul memoriei pătrunde un volum mare de informații. Elevul reține date despre instrumentarul utilizat, despre semnele și simbolurile cu care operează, despre noii termeni pe care îi valorifică, despre, principiile, normele și legile pe care le învață și sigur că, reține regulile de aplicare a mijloacelor mediatice. Productivitatea memoriei devine mult mai mare decît la vîrsta preșcolară, însă, totuși, depinde încă de o serie de factori cum ar fi: conținutul și calitatea materialului supus memorării (literar, gramatical, matematic etc.); felul acțiunilor pe care le efectuează pedagogul și elevul; măsura în care este incitat interesul și în care acesta dispune de anumite mijloace

de memorare și reproducere a materialului. Datorită interacțiunii percepției și memoriei cu gândirea, se instalează și se dezvoltă imaginația și formele mediate, logice ale memoriei bazate pe legăturile de sens dintre date. Un element de bază a acestei caracteristici o constituie posibilitățile active ale elevilor mici de a transforma și a organiza în alt mod materialul memorat. Ei pot să înlocuiască necunoscutul prin cunoscut (spre exemplu, cuvinte mai puțin cunoscute prin cele cunoscute); pot să *treacă* peste unele detalii și să redea esențialul, pot să completeze noi elemente în conținutul învățat, pot să introducă anumite criterii logice (judecăți, raționamente) în organizarea materialului ce urmează a fi valorificat.

Axarea memoriei pe sensurile logice fac să crească de la 8 pînă la 10 ori volumul ei (față de vîrsta preșcolară), ceea ce prelungește timpul de reținere, sporește trînicia și productivitatea legăturilor nervoase. Crește precizia și plenitudinea proceselor de reproducere mnezică în raport cu procesele de cunoaștere. O direcție de modificare importantă a memoriei la vîrsta școlară mică o constituie accentuarea caracterului voluntar/conștient al proceselor ei, îndeosebi, în partea a doua a micii școlarități. În clasele a treia și a patra, copilul este capabil să-și fixeze sarcina de a memora, să-și planifice în timp memorarea unui material oarecare, să se autocontroleze destul de consecvent în procesul reproducerii celor memorate. Axîndu-se pe dezvoltarea proceselor cognitive și prin ele, adresîndu-se inteligenței și sensibilității, tehnologiile moderne audio-vizuale au devenit unele dintre cele mai valoroase instrumente ale activității intelectuale, oferind copiilor și tinerilor de astăzi posibilități mari de informare și de instruire [9; 14].

Comunicațiile de masă vin, în esență, să accentueze și să dea extensiune modalității iconice/prin imagini de cunoaștere a realității. Această formă de reprezentare, audiovizuală, acest mod de a ajunge la realitate, de înțelegere a lumii înconjurătoare poate să aibă unele dintre cele mai largi și adînci implicații în mecanismul cunoașterii și în dezvoltarea intelectuală a copilului, facilitînd efortul și progresul acestuia pe traseul cunoașterii.

Intrarea în școlaritate facilitează dezvoltarea funcției imaginative a gândirii. Descrierile, tablourile, schemele utilizate în procesul transmiterii cunoștințelor atît la școală cît și prin intermediul mass-media, solicită participarea activă a proceselor imaginative la cunoaștere. Este foarte mult solicitată imaginația reproductivă, dar și cea creativă, copilul fiind pus adesea în situația de a reconstitui imaginea unor realități (evenimente, fapte istorice din trecut, plante, animale, personaje, figuri geometrice dispuse în spațiu), pe care nu le-a cunoscut niciodată și de a crea, elabora ceva nou. Experiența de viață limitată îl face pe copil să se orienteze spre combinații de imagini simple, spontane, cuprinzînd unele elemente fantastice inadecvate, iar imaginile create sînt adesea statice, lip-

site de mișcare. Către 9-10 ani/cl. a III-a, se conturează un șir de noi posibilități intelectuale, care țin de capacitatea gândirii și imaginației de a organiza, structura informațiile dobîndite. Acum, copilul *vede* imaginativ, mult mai corect distribuția evenimentelor despre care i se povestește. Imaginile capătă mai multă plenitudine, coerență, dinamism. În strînsă legătură cu imaginația reproductivă, se dezvoltă imaginația creatoare. Ascultînd o povestire transmisă într-o formă accesibilă, plăcută și captivantă de comunicațiile audio-vizuale, școlarul mic devine capabil să și-o reprezinte transformator, introducînd modificări în desfășurarea subiectului, generalizînd și comparînd aspectul imaginilor [14].

Formele creative ale imaginației școlarului mic sînt stimulate de joc, de fabulație, de povestire și compunere, de activitățile practice și muzicale, de contactul cu natura, de noile *medii* care duc la o cunoaștere mai profundă a realității, a elementului uman.

Schimbarea modului de viață, noul regim de activitate provoacă multe griji și neazuri micului școlar, făcîndu-l să perceapă și să trăiască din plin semnificația adîncă a noului „pas” în viață. Asupra afectivității școlarului mic își lasă amprenta atît sarcinile de învățare propriu-zise, cît și relațiile interpersonale cu pedagogul, și colegii din cadrul colectivului școlar. Astfel, se dezvoltă emoțiile și sentimentele intelectuale, precum și sentimentele și emoțiile morale și estetice. Trăirile intelectuale sînt generate, îndeosebi, de învățare ca activitate de cunoaștere, cu dificultățile, reușitele și eșecurile ei. Învățarea organizată rațional, care oferă copilului perspectiva reușitei devine atrăgătoare, plăcută, contribuind astfel, la dezvoltarea motivării și a atașamentului acestuia față de munca intelectuală și față de școală. Conținuturile de învățare încep să-i pară ca fiind interesante prin ele însele. Apare curiozitatea intelectuală, dorința de a afla, de a cunoaște cît mai mult. Curiozitatea vie și setea neconținută de cunoaștere a copiilor nu mai pot fi satisfăcute în cadrul restrîns al lecției, școlii, al vieții de familie ori al experienței obișnuite. Dornici de noi experiențe bogate, de variate informații nuanțate în trăiri, ei își împlinesc interesul și satisfacțiile valorificînd mesajele difuzate de noile *medii*. Pentru elevii mici, acestea constituie un izvor de noi impresii, informații, de întregire a cunoștințelor dobîndite și de consolidare a noțiunilor, ideilor și a convingerilor. Sub impactul activităților comune, care-i prilejuiesc numeroase contacte și relații, se dezvoltă sfera sensibilității copilului. Apare prietenia, relațiile interpersonale de schimb de opinii, impresii și se dezvoltă sentimentul responsabilității, delicatețea, onestitatea și dăruirea afectivă. Emoțiile și sentimentele estetice sînt strîns legate, la această vîrstă, atît de momentele de contemplare a *obiectelor* artistice (audierea muzicii, perceperea unor tablouri, recepționarea imaginilor prin intermediul comunicațiilor de masă), cît și de participa-

rea activă a copilului la creația artistică: desen, dansuri, compuneri/versuri, mici povestiri etc. Prin urmare, copiii trebuiesc sprijiniți de adulți pentru a înțelege și pentru a-și însuși conținutul noțiunilor și normelor, care stau la baza sentimentelor morale. Este necesar să li se explice la nivelul lor de înțelegere, apelând la situații practice de viață ce înseamnă, din punct de vedere moral, binele și răul, frumosul și adevărul, curajul și lașitatea, cinstea, onoarea și minciuna. Din acest punct de vedere, contactul cât mai frecvent și mai intens cu natura, arta, cu valorile care exprimă o autentică sensibilitate umană, reprezintă cea mai eficientă modalitate de a provoca trăirea unor satisfacții morale și estetice profunde, de a cultiva sensibilitatea și imaginația. În acest context, anume mijloacele mediatice, îmbinând esteticul cu distractivul, cultura și recreativul, pot să realizeze foarte multe. Ocupînd un loc de frunte în difuzarea artei, tehnicile moderne audio-vizuale facilitează accesul tinerei generații de toate vîrstele la cunoașterea și înțelegerea celor mai valoroase opere artistice ale patrimoniului cultural național și universal. Mass-media poate să aducă o contribuție substanțială la dezvoltarea și întregirea educației morale și estetice a copiilor, dacă o vom ști a utiliza adecvat. Nedespărțită de căutarea adevărului, a binelui, a aspirației spre o conduită elevată, trăirea estetică a copilului / a omului în devenire, găsește în conținuturile audio-vizuale o autentică valoare artistică și multe prilejuri de vibrație și exaltare, de convingere și îmbogățire interioară [2; 3; 4; 5; 8; 10 etc.].

Trecerea la o nouă formă de activitate și la un nou mod de viață va influența într-un mod determinant formarea în continuare a personalității copilului. Începînd chiar cu aspectul exterior, ținuta, vestimentația, rechizitele școlare, copilul capătă alt profil, deosebit de cel al copilului din grădiniță. Statutul de școlar, cu noile lui solicitări, cerințe sporește importanța socială a ceea ce întreprinde și realizează copilul la această vîrstă. Noile împrejurări lasă o amprentă puternică asupra personalității lui, atît în ceea ce privește organizarea ei interioară, cît și în ceea ce privește conduita sa externă. Deosebit de important pentru constituirea motivației școlare este dinamica proceselor de apreciere și autoapreciere. În cursul miciei școlarității pot fi identificate mai multe

trepte de evoluție a acestor procese. Într-o primă etapă, acestea ar corespunde clasei întâi, aici avem de a face cu o atitudine vagă, difuză a copilului față de aprecierile învățătorului: copilul este interesat în a căpăta cît mai multe aprecieri și note. Activitatea școlarului mic poate fi susținută nu numai de o motivație externă, dar și de o motivație internă, care activează procesul de asimilare a cunoștințelor într-un mod continuu. Între 7 și 11 ani, trebuința de explorare, de informare și documentare a copilului este în plin progres. El dorește să afle din ce în ce mai mult despre fapte și întîmplări la care nu asistă nemijlocit, fiind stimulat în acest sens de rețeaua mass-media. El se dovedește a fi un pasionat colecționar (de plante, insecte, ilustrații, timbre poștale), un mare amator de *consum* tehnic, manifestînd interes pentru o varietate de produse tehnico-industriale; jucării mecanice, instalații, mașini etc. La fel, școlarul mic poate manifesta înclinații deosebite pentru muzică, sport, desen, povestiri, poezii. Profesorul, susținut de părinții copilului, trebuie să cultive și să orienteze această *deschidere* a personalității școlarului mic spre trebuința de a afla, de a cunoaște, pentru a-i forma atașamentul față de școală și învățătură, dragostea și interesul pentru frumosul din natură și artă, transpuse în limbajul audio-vizual (emisiuni, muzicale, literare, teatrale, coreografice, plastice etc.). Astfel, prin complexitatea și valorificarea conștientă a ei, imaginea audio-vizuală, reușește să transfigureze realitatea micilor spectatori, să o facă mai fascinantă, mai empatică, ajutîndu-i să descopere numeroase miracole ale naturii și ale vieții sociale, ale rațiunii și acțiunii umane. Motivele sociale ale conduitei școlarului mic sînt strîns legate, nu numai de activitatea de învățare, dar și de modul cum sînt organizate și cum se desfășoară interacțiunea și activitatea de comunicare cu adulții și semenii. Important este ca acestea să fie valorificate în baza specificului psihopedagogic al vîrstei; să incite activismul copiilor, independența și inițiativa lor creatoare. Pentru o mai bună orientare în specificul dezvoltării personalității micului școlar și realizarea educației pentru mass-media/EMM am elaborat *Harta psihopedagogică a școlarului mic*. Drept fundament științific ne-au servit reperele teoretice privind psihogenetica și dezvoltarea școlarului mic [9; 14 etc.].

Tabelul 1. *Harta psihopedagogică a școlarului mic în contextul educației pentru mass-media*

Vîrsta	Principalele achiziții	Modelarea prin factorii sociali și pedagogici determinanți	Recomandări privind EMM
6-7 ani	Percepția se afirmă ca activitate și proces orientat și dirijat de scop; reprezentări mai largi, dar încă confuze și puțin sistematizate; folosirea voluntară în desene, lecturi, povestiri etc. a fondului de reprezentări; caracter predominant intuitiv al cunoașterii/copilul gîndește	Intrarea în școală (statutul de școlar); schimbarea regimului de viață; susținerea din partea familiei; relaționarea eficientă cu pedagogul și atitudinea pozitivă, empatică, stimulatoare a acestuia; respectarea unității cerințelor din partea adulților/	Familiarizarea cu revistele și ziarele, cărțile pentru copii; lectura în cadrul școlar și familial; conversații pe marginea celor citite; a imaginilor din cărți; vizionarea filmelor pentru copii de 6-

	– ceea ce vede; interiorizarea acțiunii prin mentalizarea ei; adaptarea la mediul școlar; esența perioadei preoperatorii constă în centrarea în jurul funcției semiotice; vocabular relativ bogat/2 500 cuv.; operațiile gândirii dezvoltă formele mediate ale memoriei bazate pe legăturile de sens; axarea pe imaginația reproductivă; formele creative ale imaginației sînt stimulate de joc și alte imagini; apariția și dezvoltarea curiozității intelectuale; emoțiile și sentimentele sînt legate de procesul contemplării obiectelor artistice și participarea activă; dezvoltarea capacității citit-scrisului; crește indicele de socializare; funcționează moralitatea ascultării.	pedagogi și părinți; antrenarea elevului în acțiuni și activități ce au coloratură morală; promovarea modelelor parentale pozitive în viața cotidiană a familiei; explicarea și argumentarea acțiunilor în variate contexte (familial, școlar, social).	7 ani, a filmelor cu desene animate etc.; elaborarea unui program special și corelarea lui cu regimul zilei; elaborarea și completarea unui caiet/pușculițe de impresii.
7-8 ani	Dezvoltarea achizițiilor precedente și lărgirea fondului de reprezentări; <i>inversarea</i> , dovadă și semn al apariției structurilor logice; se conturează tot mai mult fenomenul <i>poate vedea ceea ce gîndește</i> ; activizarea vocabularului în baza intensificării memoriei logice, a spiritului de observație; dezvoltarea conduitei voluntare și începutul planificării conștiente a acțiunilor; perfecționarea capacității citit-scrisului; continuă moralitatea ascultării/standardele de judecată sînt etichetele morale/culturale ale anturajului apropiat; indicele de socializare devine tot mai pregnant.	Implicarea în toate tipurile de activități familiale (repartizarea sarcinilor, bugetului, acțiuni de menaj casnic, sărbători etc.); implicarea în activitățile nonformale axate pe acte de caritate etc.; implicarea în valorificarea calculatorului (dozată; sarcini simple de căutare a unor informații etc.); elaborarea (împreună cu adulții) a programelor personale de autoperfecționare (sfera cognitivă și morală).	Lărgirea diapazonului de cunoaștere a presei periodice și valorificarea posibilităților acesteia; familiarizarea cu noi programe și emisiuni tv, radiofonice (despre faună, floră; evenimente sociale pentru copii etc.); participarea la expoziții pe marginea valorilor asimilate din mass-media (desene, picturi, cartea cu povești, poezii etc.); completarea caietului/pușculiței de impresii; întâlniri cu oameni de artă (poeti, scriitori, regizori etc.).
9-10 ani	Cristalizarea și dezvoltarea operațiilor mintale; formarea/consolidarea capacității citit-scrisului; apariția fenomenului <i>reversibilității</i> / înțelegerea faptului că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă; saltul de la gîndirea de tip concret-funcțional la cea de tip categorial; se manifestă începutul stadiului operațional-formal/gîndirea abstractă; sporesc funcțiile mnezice; formarea competențelor transversale: digitale, acțional-strategice, de comunicare, interpersonale, civice, morale; capacitatea de înțelegere a sine-lui/autocunoaștere.	Implicarea în evenimentele semnificative din familie, clasă, școală, comunitate prin desfășurarea unor activități de redare a informațiilor achiziționate din mass-media (tematic: natură, sport etc.); organizarea unor concursuri în clasă, școală; acte de caritate; proiecte de salubritate a mediului.	Desfășurarea expozițiilor tematice de lucrări/creație în baza valorificării presei periodice; a emis. TV, radio; calculatorului; concursuri și atragerea elevilor în colaborarea cu revistele, ziarele pentru copii; TV, radioul; întâlniri cu personalități distinse din cultura țării; expoziții ale pușculițelor de impresii etc.; conversații și discuții despre mass-media.

Consumarea rațională și adecvată a mijloacelor mediatice sporește indicele de socializare a copilului și amplifică șansele de integrare în grupul de referință și în viața socială. Microgrupul școlar de referință contribuie la formarea trăsăturilor de personalitate a copilului, numai în cazul dacă acesta este ghidat adecvat de adult în conformitate cu normele moral-etice de comportare. Impresiile puternice generate de multe filme, emisiuni de televiziune și radio, lecturi, continuă să-și mențină influența și să fie active în planul conduitei, provocînd mutații importante în comportamentul elevilor cu profunde semnificații de ordin psihosocial, moral și etic. Aspectul vizat este caracteristic pentru copiii de vîrstă școlară mică, care mai posedă încă tendința de a imita și a considera drept realitate imaginea

de pe ecran [1; 2; 13 etc.]. Dat fiind faptul, că lor le lipsește înțelegerea imaginii, adică linia clară de despărțire între obiect și prezentarea lui pe ecran, devine important faptul ca familia și școala să-l ajute. Capacitatea de a sesiza deosebirea dintre real și fictiv intervine treptat, odată cu vârsta sub observarea empirică și călăuzitoare a profesorului și părinților. De multe ori un film, o emisiune de televiziune sau de radio, un reportaj, un disc, îndeamnă micul școlar la meditații, abordează probleme care îl frământă, deschid perspectiva reflecțiilor. Aceasta este o activitate care nu se exteriorizează atât de ușor, dar ea există și nu este lipsită de importanță pentru dezvoltarea personalității micului școlar. Ea depinde de un număr mare de variabile și de constante, între care esența și calitatea conținuturilor transmise, forma de prezentare, gradul de motivație al celui care privește și ascultă, corespondența emisiunilor și filmelor cu gusturile sale, adeziunea sau repulsia pe care o manifestă [7; 9]. Analiza și precizarea specificului dezvoltării micului școlar am realizat-o pentru a stabili criteriile de explorare a mass-media în educația acestuia. Criteriile pe care le-am stabilit și formulat în urma studiului teoretic le-am structurat într-o schemă grafică (Figura 1), ajustându-le la prioritățile educației și a formării culturii pentru mass-media. Acestea, la rândul lor, le-am obiectivat în ansamblul de competențe-cheie /transversale, dezvoltându-le în baza competențelor acțional-strategice și a celor digitale, în domeniul tehnologiilor informaționale și comunicaționale, implicând și competențele de autocunoaștere și autodezvoltare, cele culturale, interculturale, axate pe receptarea și crearea valorilor [11]. În contextul dat, precizăm următoarele: competența nu se formează la finele unei lecții, unui modul/capitol sau chiar an de studiu. Procesul formării competențelor e de lungă durată și perioada de formare a acestora este determinată de durata perioadei de studii la treapta învățământului primar. În esență, competența include ansamblul de cunoștințe/funcționale, conștientizarea, aplicabilitatea/capacități și deprinderi, comportamente și atitudini [8;13]. Întrucât proiectăm finalitățile și conținuturile recomandabile ale educației pentru mass-media pentru elevii claselor primare, am luat ca punct de reper algoritmul formării competențelor, taxonomia competențelor transversale, curriculumul la dirigenție pentru cl. I-IV [Apud 14].

Figura 1. *Criterii și priorități de explorare optimă a mass-media în educația școlarului mic*

EDUCAȚIA PENTRU MASS-MEDIA A ELEVULUI DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ	
Criterii de explorare optimă a mass-media	Priorități educative
1. Respectarea specificului vârstei elevului	Asigurarea unei dezvoltări morale, intelectuale estetice, tehnologice și psihofizice adecvate
2. Corelarea explorării mass-media cu programul școlar	Evitarea suprasolicitării și distorsionării procesului cunoașterii prin diminuarea motivației de învățare prin cercetare, lectură etc.
3. Corelarea explorării mass-media cu regimul zilei	Dezvoltarea conștiinței și conduitei morale, a modului sănătos și echilibrat de viață
4. Dezvoltarea competențelor de selectare a emisiunilor radiofonice, TV, materialelor din presa periodică	Implicarea armonioasă a tuturor analizatorilor, percepției, memoriei și gândirii (vizual, auditiv etc.; noțiunea, judecata, raționamentul etc.)
5. Respectarea duratei de valorificare a mass-media (2 ore)	Repartizarea timpului și consumarea lui rațională; formarea disciplinei conștiente
6. Analiza și discutarea informației receptate (împreună cu adulții)	Dezvoltarea limbajului, capacității de comunicare, relaționare și estimare-apreciere ale aspectelor pozitive
7. Valorile promovate	Promovarea unor conținuturi axiologice autentice
8. Observarea comportamentului și stabilirea feed-backului	Evaluarea și compararea schimbărilor la nivel de personalitate și inserție socială

Sigur că la intrarea în procesul EMM ne conducem de obiectivele generale, obiectivele cadru și cele de referință, acestea, fiind prezentate în continuare ca produs, deci competențe.

Astfel, **competențele generale** presupun: familiarizarea aprofundată cu sursele mediatice: presa pentru copii, TV, radio, Internet; studierea esenței valorilor naționale și fundamentale, determinarea importanței lor pentru viață; cultivarea gustului estetic și a interesului pentru frumos, moral și cunoaștere; identificarea și explorarea rațională a mijloacelor mediatice; formarea abilităților/priceperilor de selectare și valorificare a programelor TV, radio; formarea abilităților/priceperilor de selectare și valorificare a presei periodice pentru copii; a revistelor, ziarelor; rubricilor etc.; formarea atitudinilor și comportamentului responsabil față de explorarea mass-media; dezvoltarea

abilităților/priceperilor de utilizare a informațiilor din mass-media în viață cotidiană.

Competențele specifice au fost structurate astfel:

- a) **La nivel de cunoaștere:** cunoașterea regulilor de explorare rațională/responsabilă a mass-media; identificarea registrului presei periodice, programelor și emisiunilor TV și radio pentru copiii de 7-10 ani;
- b) **La nivel de aplicare:** dezvoltarea capacității de redare logică și coerentă a informației receptate din presa periodică, emisiunile TV, radio (pentru copii); dezvoltarea percepției și memoriei, atenției și spiritului de observație; dezvoltarea limbajului, imaginației și creativității în baza receptorii informației din mass-media; dezvoltarea gândirii/operațiilor de analiză, sinteză, comparație, concretizare, generalizare etc.;
- c) **La nivel de integrare:** proiectarea unor activități personale în baza unor emisiuni TV, radio sau a celor lecturate în presa periodică pentru copii; expunerea avantajelor valorificării raționale a mass-media.

Tabelul 2. Curriculumul nonformal *Educația pentru mass-media a elevilor din învățământul primar*

Obiective de referință/operationale	Subcompetențe	Conținuturi recomandate
- Să descrie mijloacele mass-media; - să enumere posibilitățile mass-media; - să explice importanța valorilor în viața omului.	Identificarea mijloacelor și a posibilităților acestora; analiza prin comparare.	1. Mass-media în viața adultului și a copilului: <i>Mass-media în uzul cotidian</i> <i>Presa periodică pentru copii; TV și emisiunile pentru copii; Emisiunile radiofonice pentru copii; Valorile mass-media; Internetul și jocurile la calculator</i>
- Să explice impactul (pozitiv și negativ) al explorării mijloacelor mediatice; - să stabilească cauzele dependenței de mass-media; - să elaboreze un proiect personal de explorare a mass-media.	Stabilirea și descrierea regulilor de valorificare optimă a mass-media.	Sănătatea și mass-media. Regimul zilei: <i>Sănătatea omului/copilului și valorificarea responsabilă a mass-media; Impactul mass-media asupra omului; Dependența de mass-media; Regimul și durata explorării/consumării mijloacelor mediatice; Proiectul personal de valorificare a mass-media; Daunele valorizării excesive a mass-media</i>
- Să expună avantajele valorificării mass-media în comparație cu dezavantajele; - să scrie un eseu despre viața unui elev și mass-media; - să elaboreze o agendă pentru o săptămână de valorificare optimă a mass-media.	Transformarea unui regim/program greșit de explorare a mass-media în unul optim pentru un elev de 7-10 ani.	Cultura valorificării mass-media și funcția de elev: <i>Mass-media care ajută elevul; Eu posed competențe de explorare optimă a mass-media; Influența negativă și manipularea. Selectarea programelor și emisiunilor TV, radio etc.; Avantajele mass-media și școala.</i>
- Să caracterizeze rolul și specificul unei reviste, cărți pentru copii; - să descrie normele etice de care trebuie să se conducă producătorul și consumatorul presei periodice pentru copii; - să scrie o povestire la tema <i>Revista/ziarul preferat</i>.	Identificarea și analiza presei periodice pentru copii /cu accent pe posibilitățile acesteia.	Lectura și presa periodică pentru copii: <i>Rolul revistei și ziarului în societate; Etica jurnalistului și etica cititorului; Revistele pentru copii; Ziarele pentru copii; Cărțile pentru copii; Lectura și creația mea.</i>
- Să descrie propria conduită în timpul liber; - să aplice un set de criterii pentru a selecta emisiunile TV, radio, site-urile, rubricile din presa periodică; - să scrie o povestioară sau poezie/să realizeze o carte la tema <i>Eu și mass-media</i>.	Elaborarea unei agende pentru timpul liber cu implicarea explorării optime a mass-media.	Timpul liber, televizorul radioul și Internetul: <i>Timpul liber, odihna și hobby-ul</i> <i>Cum să îmbinăm lectură, învățarea, receptarea emisiunilor TV și radio, explorarea Internetului și cultura fizică;</i> <i>Agenda timpului liber și creativitatea;</i> <i>Cunoașterea și informarea.</i>

• Să identifice daunele exersărilor în explorarea mass-mediei; • să compare programul de explorare responsabilă a mass-media cu unul neadecvat; • să elaboreze un ghid de valorificare optimă a mass-media pentru sine.	Elaborarea regimului de viață în cadrul familiei cu delimitarea valorilor morale, intelectuale estetice pe care dorești să le interiorizezi.	<i>Eu planific valorificarea mass-media și respect un mod sănătos de viață:</i> <i>Sînt conștient de avantajele și daunele mass-media; Regimul vieții elevului din clasele primare și agenda timpului liber; Valorile morale și estetice promovate în parteneriat de școală, familie și mass-media.</i>
---	--	--

SUGESTII METODOLOGICE

Curriculumul se adresează cadrelor didactice care au decis să realizeze *Educația pentru mass-media* și este elaborat astfel încât să răspundă exigențelor impuse de noua concepție asupra finalităților educației, prin plasarea semnificativă a accentului pe competențe și pe conținuturi.

Pentru formarea și consolidarea competențelor specifice pot fi folosite următoarele metode: analiza de text; comentariul de informații (știri, mesaje); simulare; jocul de rol; studiul de caz; vizite în redacții ale ziarelor și întâlniri cu ziariști; redactarea de articole pentru revista școlii etc.

Modalitățile de evaluare trebuie concepute în strînsă legătură cu specificul activităților propuse. În acest sens, se impune deplasarea de accent de la metodele tradiționale de evaluare la strategii de evaluare care să ofere elevilor posibilitatea de a demonstra ceea ce știu (ca ansamblu de cunoștințe) și ceea ce pot să facă (utilizarea cunoștințelor ca instrumente de raportare critică la medii). În acest context, evaluarea vizează: identificarea în medii a funcțiilor pe care acestea le îndeplinesc; analiza unor mesaje selectate din presa scrisă; analiza de text (agenda, monitorizarea presei); elaborarea de știri; exerciții de argumentare și contraargumentare pe baza unor texte selectate din mass-media; elaborarea unor eseuri; realizarea unor portofolii pe teme date; construirea unor alternative explicative la mesajele receptate; investigarea unor fapte și evenimente reflectate în mass-media; dezbateri de probleme comunitare sesizate de medii; observarea sistematică a activității și comportamentului elevilor; autoevaluarea; elaborarea de proiecte pe teme date.

Sugestiile metodologice sînt structurate în baza literaturii de specialitate [1; 2; 3; 6; 8; 11; 13; 14] și a experienței de lucru cu elevii. Analiza accepțiunilor teoretice, a finalităților și esenței valorice a EMM, a criteriilor de explorare optimă a mass-media ne-a permis să stabilim indicatorii comportamentului mediatic cult. Întrucît investigația preliminară a demonstrat că educația pentru mass-media a elevilor nu va fi eficientă dacă părinții nu vor fi în stare să consolideze și să monitorizeze acasă ceea ce realizează școala. Astfel am elaborat indicatorii comportamentului mediatic cult în corelație cu descriptorii competenței de valorificare optimă a mass-media pentru elevi și pentru părinți (Tabelul 3).

Tabelul 3. *Descriptorii competenței de valorificare optimă a mass-media pentru elevi*

Indicatorii comportamentului mediatic cult	Descriptorii competențelor de valorificare optimă a mass-media
Elevul manifestă:	La nivel de cunoaștere:
– <i>interes</i> pentru programe, emisiuni, materiale din presa periodică pentru copii valoroase și aduce argumente; – <i>înțelegere</i> (argumentată) cu privire la influența/impactul mass-media asupra dezvoltării sale;	1.1. Identifică mijloacele mediatice (da/nu); 1.2. Expune posibilitățile mass-media (da/nu).
– <i>receptare selectivă</i> și propune variante de explorare a resurselor mediatice în conformitate cu valorile fundamentale: binele moral, inteligență/cunoaștere, știință; muncă, frumos, sacru, sănătate, familie etc.; – <i>capacități de comunicare eficientă</i>: exprimă coerent gânduri și sentimente (oral și în scris);	La nivel de aplicare:
	1.1. Selectează argumentat în conformitate cu valorile fundamentale ale conținuturilor generale ale educației (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică), programele, emisiunile TV, radio, materialele din PPC (da/nu); 1.2. Elaborează o schemă de analiză a unui text din PPC (da/nu); 1.3. Elaborează o agenda/regim de explorare a mass-media în familie (da/nu).

– capacități de analiză, comparație, exprimare, interpretare a gândurilor și sentimentelor trăite în procesul lecturii, vizionării unui film etc.; – creativitate și imaginație; capacități de discuție în grup despre cele lecturate, audiate sau vizionate.	La nivel de integrare: 1.1. Analizează o emisiune, film, text stabilind ideea principală și valorile promovate (da/nu); 1.2. Propune variante de continuare a subiectului, schimbare a contextului sau diversificare a evenimentelor din cadrul emisiunilor vizionate/PPC (da/nu); 1.3. Creează opere personale (poezii, povești, povestitoare, carte, ilustrată etc.) în baza valorilor mediatice (da/nu).
--	---

Bineînțeles, indicatorii nominalizați mai pot fi derivați/operationalizați în funcție de vîrstă (pentru 7, 8, 9 și 10 ani). În încheiere, prezentăm indicatorii de valorificare optimă a EMM în cadrul familiei/pentru părinți.

Tabelul 4. *Descriptorii competenței de realizare a EMM în cadrul familiei*

Indicatorii comportamentului parental optim în EMM	Descriptorii competențelor parentale de valorificare a EMM
Părintele manifestă: – <i>interes și consecvență</i> în achiziționarea cunoștințelor și abilităților de creștere și educație a copilului, implicit cu privire la EMM; – un model pozitiv de valorificare a mass-media (nu face abuz, se conformează unor criterii, explică alegerile sale etc.);	La nivel de cunoaștere: 1.1. Identifică PPC, programele și emisiunile TV, radio destinate copiilor (da/nu); 1.2. Expune posibilitățile mass-media pentru copii (exemplificînd) (da/nu); 1.3. Caracterizează impactul pozitiv și consecințele negative ale explorării incorecte a mass-media de către școlarul mic (da/nu).
– propune variante de lecturi, vizionări TV, valorificarea emisiunilor radio, argumentînd poziția sa și valoarea acestora; – abilități de folosire a metodelor educative în îmbinare cu crearea condițiilor de valorificare a EMM;	La nivel de aplicare: 1.1. Selectează (împreună cu copilul) și elaborează un program familial sau o agendă de valorificare argumentată a mass-media, îmbinînd cele cinci conținuturi generale ale educației, implicit valorile fundamentale (da/nu); 1.2. Utilizează metode de optimizare a EMM în cadrul familiei (da/nu); 1.3. Întocmește o listă de întrebări pentru conversații cu copilul pe marginea celor lecturate, vizionate etc. (da/nu).
– axare/centrate pe dezvoltarea axiologică a copilului (valorile fundamentale și naționale); – inteligență și creativitate în promovarea tradițiilor sănătoase de valorificare a mass-media pentru copii.	La nivel de integrare: 3.1. Elaborează un portofoliu pentru familie cu privire la explorarea mass-media în educația micului școlar (da/nu); 3.2. Creează copilului condiții de îmbinare optimă a variatelor activități cu valorificarea PPC, TV și radioului (da/nu); 3.3. Organizează discuții/mese rotunde pe marginea operelor copiilor (realizate în baza mass-media) (da/nu).

În concluzie: Atunci cînd valoarea conținuturilor și receptarea lor se realizează în ambele cadre, cel școlar și cel familial, în condițiile etice ale unor intense trăiri afective și a participării mintale, există toate premisele necesare pentru ca mass-media să influențeze benefic dezvoltarea forțelor morale și intelectuale, să întrețină și să stimuleze dezvoltarea minții, formarea spiritului de observație și de discernămint, să dezvolte imaginația copiilor, să declanșeze bucuria percepției plenare, să direcționeze formarea morală. Un contact al școlarului mic cu mesajele audio-vizuale, mijlocit de ghidarea delicată, competentă și sistematică a adulților/părinți și cadre didactice, ar putea asigura formarea unor judecăți, valori și idei autentice despre om, lume și societate.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării. Iași: Polirom, 2002, p. 4-51.
2. Albulescu I. Educația și mass-media. Comunicare și învățare în societatea informațională. Cluj-Napoca: Ed. Dacia, 2003, p. 11-105.
3. Albulescu I. Morală și educație. Cluj-Napoca: Eikon, 2008. 233 p.
4. Bertrand C.-J. Deontologia mijloacelor de comunicare. (trad. Galițescu M.). Iași: Institutul European, 2000, p. 7-29.

5. Bourdieu P. Despre televiziune. București: Ed. Meridiane, 1998, p. 3-43.
6. Bunescu J., Negreanu, E. Educația informală și mass-media. IȘE. Laboratorul Teoria educației, 2004. <http://nou2.ise.ro/WP-content/uploads/2004/08/> (vizitat 16.09.2011).
7. Calaras C. Organizarea activității educative. Chișinău: Primex-com SRL, 2011. 106 p.
8. Callo T., Cuznețov, L., Hadîrcă, M. et. al. Formarea personalității elevului în perspectiva educației integrale. Chișinău: IȘE, 2013. 140 p.
9. Cosmovici A., Iacob, L. Psihologie școlară. Iași: Polirom, 2008. 301 p.
10. Cucu G. Educația și mass-media. București: Licorna, 2000, p. 4-37.
11. Cuznețov Larisa. Educație prin optim axiologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2010. 159 p.
12. Cuznețov Larisa. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013. 327 p.
13. *Educația în domeniul mass-media în mediul digital*. Recomandarea, 2009. http://europa.eu/legislation_summaries/inform (vizitat 28.11.2013).
14. Șpac S. Educația pentru mass-media a elevilor din treapta învățământului primar. Ghid metodologic. Chișinău: Primex-com SRL, 2014. 122 p.



Rania SHALASH

drd., Universitatea de Stat din Moldova

Empowering Teachers.

An intervention program for raising
the awareness, changing perceptions
and implementing
environmental contents
in the educational system

Abstract: The main purpose of this article is to present to the audience of teachers in primary schools an intervention program in the field of environment. The program is designed

to give teachers theoretical and applied knowledge that they need to become leaders in the field of environment. The program aims to provide a broad and relevant background to the community of teachers so that they can integrate it in the contents that they teach and in order to add the environmental aspect to the issues that the curriculum deals with. In addition to knowledge, the program allows teachers to experience through activities designed to prepare the basis for the environmental action and through dealing with actual environmental action. The program is also intended to change the perceptions of teachers regarding their role and to give them the feeling that they can influence the knowledge, attitudes and behavior of students regarding the subject of the environment. The ultimate goal of the program is to integrate environmental issues into the daily action of the school, that is, not another project, but a way of life that comprehensively accompany the school action in all its areas of action.

Rezumat: Scopul principal al acestui articol este de a prezenta un program de intervenție în domeniul protecției mediului. Programul oferă cadrelor didactice repere teoretice și cunoștințe de care au nevoie pentru a eficientiza realizarea educației pentru mediu, pentru a putea integra în conținutul pe care îl predau noi aspecte ce țin de mediu. În plus, programul permite profesorilor să experimenteze prin activități menite să pregătească baza pentru interacțiuni civilizate cu mediul. Acesta este preconizat, de asemenea, pentru a schimba percepțiile profesorilor legate de rolul lor și pentru a le da sentimentul că pot influența cunoștințele, atitudinile și comportamentul elevilor în ceea ce privește subiectul mediului. Scopul final al programului este de a integra aspectele de mediu în acțiunile de zi cu zi ale școlii, care este nu un alt proiect, ci un mod de viață ce însoțește cuprinzător acțiunea școlară în toate domeniile.

Keywords: Environmental education, environmental literacy, environmental perceptions, environmental programs, environmental action, Teaching stuff.

INTRODUCTION

The environmental education, through action and actual experience, is the most important tool for behavioral change among the wide population. Teachers audience that are in immediate proximity to the next generation citizens of the country, has a tremendous potential to bring about this change. Each teacher perceives the con-

cept “environment”, the implementation and the role of the environmental education in a different way, that is because he came up with a complex system of knowledge, beliefs, values and perceptions, which he formed during his previous experiences, and it affects the learning process he is experiencing. Perceptions of teachers are very important because they are the key to the implementation of a significant environmental education in the school system and to the development of environmental literacy among students [6]. In addition to knowledge, teachers must provide students with the ability to understand, to review and discuss, equivalently, environmental issues which are scientifically and ethically loaded, and require a comprehensive reference that includes considering ethical, moral, social and cultural considerations. If teachers are lack of knowledge, skills, attitude and commitment to the environment, it is unlikely that they can be used as leaders of environmental change in schools [10]. A Report to Congress on the Status of Environmental Education in the United States). Empirical evidence suggests, that inadequate environmental education in teacher education is one of the obstacles to successful implementation of environmental education in schools [1], [4], [6], [7], [15]. The ways in which people experience the environment and understand it, reflects on their environmental behavior and therefore it is important to decipher these understandings [5]. Teachers’ environmental perceptions affect students’ environmental perceptions and thus their behavior. Therefore decoding environmental perceptions of teachers and students will help to achieve the goals of environmental education because environmental education is an education for social and environmental change and it directs to behavioral change that leads to environmental responsible behavior. In order to achieve its goals, the environmental education must be contextual and based on the ways in which different people perceive their environment, understand it and define their place in it [16].

Identifying ideas and understandings, about the meaning of environment, including decoding students’ perceptions, adds an aspect that cannot be revealed in a quantitative investigation of the environmental literacy variables (knowledge, attitudes and behavior). Thus, there is a contribution to the building of more comprehensive and accurate picture about students’ environmental literacy, which will lead to a significant integration of environmental education in the curriculum. On the other hand, and because perceptions reflect and clarify the understanding, the analysis of the perceptions may contribute to the development of effective and significant programs and methods of teaching in environmental education, that extend

and deepen these understandings [5], [12], [13]. Most teachers in Arab schools, green and non-green are not exposed or exposed a little to the environmental issue [11]. According to Methany’s research [8], in her thesis at Seminar Hakibbutzim, who examined the characteristics of the teachers’ environmental attitudes from the Arab sector, the role of environmental education in their eyes and the links between their environmental attitudes and perception of their role, she came to the conclusion that Arab teachers have attitudes that indicate them as suitable to be used as agents of change in promoting proper ecological attitudes, but perception of their role as active designers of environmental attitudes and behaviors among students is inadequate, most of them see that their educational role as transferors of information of issues related to the common environmental perceptions. This program is unique for Arab schools because most of the teachers are not exposed to the materials that were transferred in this program, therefore this program is necessary in all the Arab schools that want to combine and to promote environmental education and raise the level of students’ environmental literacy in their schools.

Program Description: the intervention program is actually an annual training course, consisted of 14 sessions of two/three teaching hours (total 30 teaching hours). The program included lectures, workshops and tours about environmental issues, in which issues were raised, discussions were conducted, teaching models were taught, work groups were activated, teachers watched movies and presented lessons that were delivered or will be delivered according to the teachers’ expertise, materials from the teachers experiences were raised and discussions will be conducted (presentation and analyzing a case Study). The workshops were supposed to prepare and support teachers in their work practice at school regarding environmental Education.

Target population: all the teachers at the school.

Location: within the school, inside the teachers room.

Time: As part of the meeting hours that were designed for staff meetings throughout the academic year.

Program objectives: providing environmental knowledge about issues relevant to the teachers’ fields of work; getting the best of the different skills and the diverse capabilities of all teachers in the school; strengthening teachers’ environmental perceptions and perceptions about their role as active designers of environmental attitudes and behaviors among students; encouraging teachers and raising their level of willingness to work with their students for the environment; sharing all the teachers at school in the environmental program and integration of environmental education

in all fields of study; expanding the responsibility and deepening the involvement of staff: not to throw the responsibility solely on stakeholders teachers who work sometimes alone without support in actions and also not on the teachers whose teaching fields are significantly more related to environment (teachers of science, environmental science, geography and homeland) so that the environmental issue would not receive only a scientific orientation without a wide social-cultural context; providing a significant interactive teaching model related to environmental education; contacting the ongoing learning and the curriculum of the school; and raising the level of environmental literacy of students in the school. The emphasis in this program is on experiential and practical learning, and on action for the environment.

CONTENT OF SESSIONS

First Meeting topic: matching expectations, creating a contract and familiarity with basic concepts in environmental issues. Type of meeting: Workshop. Teaching methods: independent work, group work, presenting information using a projector, and a plenary discussion and teaching with a presentation. The purpose of matching expectations is to identify and express publicly the realistic expectations about the program, to coordinate and discuss the expectations of the participants and to provide a basis for decision-making and joint planning of activities. And the purpose of the contract is to define the rules of the expected behaviors of the group. In the second part of the meeting: The moderator has defined the concept "environment" and referred to the concept of "environmental justice". Examples from daily life were used. At the end of the meeting, the moderator turned her teachers, who are interested in enrichment on the subject, to read the article Environmental Justice in Israel [2].

Second meeting topic: the environment as a source of knowledge and as a source for personal development and the impact of the natural environment on the person. Type of meeting: Lecture and workshop. Teaching methods: frontal teaching with presentation, group work, plenary discussion, presentation a drawing or model or another. In the first part of the meeting a lecture was transferred about the topics: learning environment, the role and importance of the learning environment, the learning environment as a source of knowledge and as a developer of the personality, and the school yard as a learning environment, the nature and the natural environment as a learning environment and the importance of fostering the connection to the natural world and the environment.

In the second part of the meeting a workshop was held, it aimed to indicate the ecological services that a

person receives from the natural environment and to describe the perfect environment in which we want to live. The moderator made it clear from the beginning that the workshop can serve as a teaching model and each teacher can try it with his students (better during the education hours).

Third meeting topic: the environmental crisis (human impact on the environment). Type of meeting: film and lecture. Method of instruction: Watching parts of a film and frontal teaching with presentation. In the first part of the meeting the teachers watched parts of the film called "Home" [17]. After watching the film the moderator asked some questions and a discussion took place between teachers. In the second part of the meeting a lecture was transferred. The issues raised in the lecture were: the environmental crisis and its causes, the ways we must take to deal with this crisis, the importance of the younger generation in this tackling.

Fourth meeting topic: active learning, learning outside the school and learning trip. Type of meeting: lecture, workshop and peer learning. Teaching methods: frontal teaching with presentation, group work, presentation of a lesson plan. During this meeting the teachers received skills and tools to relate intelligently to environment as a resource that helped them to plan a lesson array in order to give it in an outdoor environment. In the first part of the meeting a lecture was transferred. The issues raised in the lecture were: definition of the concept "active learning" and active learning objectives, definition of the concept "the outdoor environment" and the unique targets of outdoor teaching, the learning trip as a model for teaching and the importance of the preparatory classes before performing the outdoor activities. In the second part of the meeting a workshop was conducted. The participants were divided into groups according to their teaching profession and each group mapped the curriculum. Then each group defined a theme and objectives for an outdoor lesson which in their opinion it is possible to develop and integrate in their work during the remainder of the school year. At the end, the moderator introduced the lessons plans prepared by teachers to all the teachers and asked them to present the them to the students.

Fifth meeting topic: Environmental education in our country and abroad, and environmental literacy (historical background). Type of meeting: Lecture. Teaching methods: frontal teaching with the use of a presentation. During the meeting the moderator gave a lecture with the use of a presentation around these issues: environmental education as a response to the global environmental crisis, environmental education in our country, defining key concepts in environmental

education and focusing on the concept of “environmental literacy”: knowledge, attitudes, behavior and decision-making in the environmental-education context. At the end of the meeting, the moderator asked a question to think about for the next meeting: how do you personally perceive the concept “environment”?

Sixth meeting topic: approaches in environmental education. Type of meeting: Workshop and lecture. Method of teaching: individual work, frontal teaching with the use of a presentation. In the first part of the meeting each teacher was asked to write on a paper how he perceives the concept of “environment” as an answer to the question given last meeting. Further, the moderator asked each teacher to read what he wrote and meanwhile the answers were summarized and recorded on the board. In summary, the moderator explained the importance of clarifying the environmental perceptions of the teachers in order to develop effective and significant programs and methods of teaching in environmental education. In the second part of the meeting the moderator gave a lecture with the use of a presentation that focuses on the different approaches to environmental education.

Seventh meeting topic: the waste problem and the water problem. Type of meeting: Lecture. Teaching methods: frontal teaching with the use of a presentation (presenting images from around the world, from our country and the from nearest region in order to illustrate the problem). The issues raised at the meeting: the garbage problem around the world and in our country; sources of garbage, saving processes, reusing, incineration, recycling, waste handling; the water problem in the world and in the country; and sources of the problem.

Eighth meeting topic: the problem of waste incineration in the Arab sector. Type of meeting: Lecture. Teaching method: watching a movie, plenary discussion, frontal teaching with the use of a presentation. At the beginning of the workshop, teachers were asked to watch a short film entitled “Prevention of waste incineration in the Arab sector.” After watching the film the moderator asked some questions and a discussion was held about the presented problem. Further, the moderator presented a presentation around the topics: the source of waste incineration problem in the Arab sector, struggling against the phenomenon, cooperation as a solution to the problem. A discussion took place between teachers and the important points were summarized on the board. At the end of the meeting the moderator directed the teachers, in preparation for the next meeting, to review the brochure: “Education for sustainability” [14].

Ninth meeting topic: activating the environmental education in the school curriculum and the environmen-

tal education projects operated by outside agencies. Type of meeting: Lecture. Teaching methods: frontal teaching with the use of a presentation and plenary discussion. The main points that were raised at the meeting: necessary conditions for activating environmental education at school and models for activating environmental education at school. The moderator referred to each model briefly, and concentrated on the model “learning teachers’ room” and on its advantages and disadvantages. Other points raised: types and scopes of environmental education programs; the environmental document of the NAAEE [9] that can be used as an aid for planning curriculum in environmental education and a review of ongoing programs and projects focusing on “the qualification process for green school” and referring briefly to the other programs.

Tenth meeting topic: evaluation in environmental education. Type of meeting: Lecture. Teaching methods: frontal teaching with the use of a presentation and individual work. The main points raised at the meeting: assessment for learning as a tool for improvement and not for reporting; evaluation of programs and projects; assessment of learners or outputs of the program; assessment through a case study; evaluation tools that were used recently in the country in primary schools; and transferring the questionnaire of the researchers Goldman, Yavets and Pe’er, that was developed in order to determine the level of environmental literacy of students at the end of their third year in the colleges of education [3], in order to assess the teachers’ level of environmental literacy and to experience the evaluation tools.

Eleventh meeting topic: a tour/visit in a green school, leading in environmental education, in the North. Type of meeting: tour. Method of teaching: tour, presentations, watching a video and discussion. The purpose of the visit: to learn about how theoretical studies, which are related to environmental issues, are held in school; which topics and concepts are included in the program of the school; which teaching methods about environment they use; to recognize the action plan in which the school is implementing a sustainable lifestyle; to learn about the methods that the school uses for a green visibility; and to learn about the environmental projects at school and about the form in which the green leadership act at school.

Twelfth and thirteenth meeting topic: Presenting Lessons/integrating the environmental theme in different teaching professions. Type of meeting: peer learning. Teaching method: using presentation and discussion. Towards these meetings, teachers were asked to work in groups according to their specialization, to plan and teach a lesson (in or outside the classroom) in a topic related to the environment for a certain layer (of their

choice) in view of the material taught in the lectures, in the workshops and in the discussions that took place in meetings with focusing on environmental knowledge, attitudes and behavior that we strive to promote and raise among students. During these two meetings each group chose a representative who presented the lesson to the others. Teachers shared each other with the successes and/or difficulties that they experienced and they talked about their experience and the contribution of the meetings to their private development. At the end of the meeting each teacher was asked to summarize, in one phrase, what he learned from this program, how the program has contributed to his professionalism and how he plans to continue to apply what he learned while working at the school, as a summary of the intervention program.

Fourteenth and final meeting topic: a concluding tour at the center for research and environmental education in Sakhnin. Type of meeting: tour. Teaching methods: frontal teaching, watching a movie and visiting the stations of the center. The purpose of the visit: to give teachers the opportunity to have a practical authentic experience in areas of knowledge such as sewage treatment and improvement of reclaimed water, energy conservation, alternative energy and green building. The intervention program was divided into two phases: introduction to the environment and deepening and application in specific issues.

Throughout the program, tools and methods for leading to a significant action, were incorporated in order to create desire and motivation among teachers for performing and implementing the program, and particularly for an active action for the environment. Topics and duration of meetings during the intervention program are presented in Table 1.

Table 1. *Topics and duration of meetings during the intervention program*

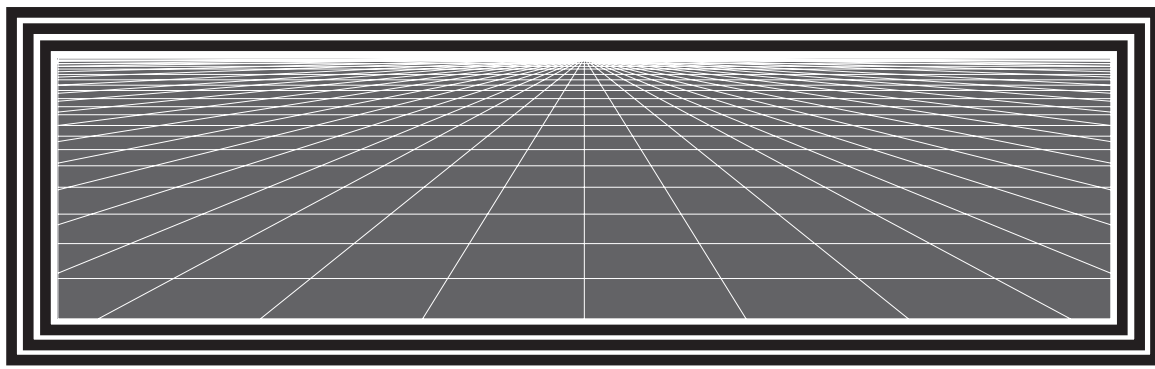
Meeting number	Meeting topic	Meeting duration
1	Matching expectations and building a contract + recognizing basic concepts in the environment subject	2 hours
2	The environment as a source of knowledge and as a source of personal development + the effect of the natural environment on humans	2 hours
3	The environmental crisis (the human impact on the environment)	2 hours
4	Active learning, learning outside of school, learning tour	3 hours
5	Environmental education in the country and in the world and environmental literacy (background)	2 hours
6	Approaches in environmental education	2 hours
7	waste problem and water problem	2 hours
8	The problem of waste incineration in the Arab sector	2 hours
9	Activating environmental education at school + learning programs and projects in environmental education operated by external bodies	3 hours
10	Evaluation in environmental education	2 hours
11	A tour in a green school, leading in environmental education, in the North of the country	2 hours
12-13	Integrating the environmental theme in different teaching professions: Presentation of lessons	4 hours
14	A concluding tour at the center for research and environmental education in Sakhnin	2 hours

SUMMARY

The best way to improve the level of students' environmental literacy, in all its dimensions, is through the teachers that are always in direct contact with students. If we invest in teachers then we achieve better results for students. The main objective of environmental programs designed for teachers, such as the proposed intervention program, is to share all the teachers in the school, to enrich them with knowledge and skills and improve environmental awareness, environmental behavior and environmental responsibility. As part of such programs teachers are given the tools to develop the environmental commitment of their students. Such a program will empower the teachers so that they can contribute to students, families and school in this topic. The final products of such programs are a leading group of teachers and improving environmental literacy among teachers and students.

BIBLIOGRAPHY:

1. Cutter, A. & Smith, R. (2001). Gauging primary school teachers' environmental literacy: An issue of priority. *Asia Pacific Education Review* 2(2): 45-60.
2. Fish D. (2005). Environmental Justice in Israel: the encounter between human rights laws and environmental laws. In *Law and Government* 7, 2 (2005) 911-943. (in hebrew)
3. Goldman, D., Yavetz, B. & Pe're, S., (2008). Environmental Literacy of Educators: A comparison between students at the beginning of school and prior to graduation. Research Report prepared with the assistance MOFET Institute. (in hebrew)
4. Knapp D., (2000). The Thessaloniki Declaration: A wake-up call for environmental education? *The Journal of Environmental Education* 31(3): 32-39.
5. Loughland T., Reid, A. & Petocz, P., (2002). Young people's conceptions of environment: A phenomenographic analysis. *Environmental Education Research* 8(2): 187-197.
6. McKeown, R. & Hopkins C., (2002). Weaving sustainability into pre-service teacher education programs. In: W.F. Filho (Ed.). *Teaching Sustainability at Universities - Towards curriculum greening*. Frankfurt: Peter Lang.
7. Mckeown-Ice R., (2000). Environmental Education in the United States: A survey of preservice teacher education programs. *The Journal of Environmental Education* 32(1): 4-11.
8. Methany R. (2010). Environmental attitudes of Arab teachers in primary and secondary schools. M.Ed thesis in environmental education, under the guidance of Dr. Bella Javits, Seminar Hakib-butzim. (in hebrew)
9. NAAEE (The North American Association for Environment Education) (2001). *Using environment-based education to advance learning skills and character development*. Washington D.C.: NAAEE.
10. NEEAC (National Environmental Education Advisory Council), (2005). *Setting the standard, measuring results, celebrating successes. A Report to Congress on the Status of Environmental Education in the United States*.
11. Negev M., Ghareb J. & Benstein J., (2009). Annual Report summary: Promoting Education for sustainability in the Arab sector, a report for the Ministry of the Environment. (in hebrew)
12. Payne P., (2008). Children's conception of nature. *Australian Journal of Environmental Education* 14: 19-26.
13. Robertson A., (1998). Engaging students' eco-philosophies in research and teaching. *Canadian Journal of Environmental Education* 3: 171-188.
14. The Ministry for the Protection of Nature, the Ministry of Education, (2012). "Education for sustainability-to weave life together-an outline for planning a school curriculum in the education for sustainability, in the state and the religious-state school in grades one to six.
15. UNESCO, (1997). *Educating for a sustainable future. A transdisciplinary vision for concerted action*. Paris: UNESCO.
16. Wals, A., (1992). Young adolescents' perceptions of environmental issues: implication for environmental education in urban settings. *Australian Journal of Environmental Education*, 8, 45-58.
17. Website: <https://www.youtube.com/watch?v=jqxENMKaeCU>



CUVÎNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., UPSC I. Creangă

Opțiunea de a învăța limba română. Pe tot parcursul vieții

Rezumat: Necesitatea de a învăța limba pe tot parcursul vieții nu este pusă la îndoială, dar procedura trebuie structurată din perioada studiilor preuniversitare. Elevul trebuie obișnuit să citească altfel textele literare și prin lectură să învețe limba. Una dintre strategii este realizarea cursului opțional *Limba textului artistic*, în baza unui text de proporții, relevant pentru limba română actuală.

Abstract: There is no doubt about the necessity of learning the language throughout one's lifetime, but this process needs

to be structured starting with the school education stage. The students need to be accustomed to read literary texts in a different way, and learn the language through reading. One possible strategy is implementing the optional course *The Language of the Literary Text*, based on a large text that is relevant for the Romanian language at its current stage.

Keywords: Optional course, Romanian language, literary text, strategy, communication.

Argumente pentru declararea acestei opțiuni ca prioritară în viața unui vorbitor al limbii poate structura oricine se pricepe să structureze un argument. Și este clar că în orice domeniu de activitate umană competența de comunicare este o parte a profesionalismului. Doar că dincolo de această declarație, însoțită de câteva fraze generale despre îmbogățirea vocabularului, lucrurile nu prea merg. Chiar și în cazul persoanelor preocupate de dezvoltarea propriilor competențe de comunicare, asistăm rareori la succese observabile, iar cauza acestor decalaje între intenție și realitate este lipsa unei strategii aplicabile pe tot parcursul vieții. În acest sens, școala ar trebui să găsească o modalitate de conjugare a două competențe-cheie: comunicarea în limba de instruire și competența de a învăța, a ști să înveți¹.

Un teren ideal pentru această conjugare ar fi cursurile opționale, pe care azi profesorii trebuie să le propună, iar elevii realmente să le aleagă.² Disciplinele opționale incluse în planul-cadru au o pondere de 10-15% în învățământul primar, 15-20% în învățământul gimnazial și 20-25% în învățământul liceal.³ Denumirea cursului (ceva de genul *Limba textului artistic*, cu posibilitatea de a schimba de la o clasă la alta și de la un an la altul textele),

finalitățile și obiectivele, strategia de desfășurare a orelor și de evaluare urmează să fie elaborate concomitent și subordonate ideii de a învăța limba prin lectură și interpretarea textelor. Ceea ce am dori să se întâmple la astfel de cursuri opționale este o schimbare de paradigmă. Nu "încă o lecție de română", ci un alt gen de activitate de învățare, fără a se urmări dublarea, recuperarea materiei de studiu sau suplimentarea ei cu încă un roman. Finalitatea unor asemenea cursuri ar fi inocularea strategiei de învățare a limbii și după susținerea examenelor, pe cont propriu și din interes constant. Pe agenda ascunsă va sta intenția de a-l obișnui pe elev să citească din plăcere și cu plăcere, învățând în procesul lecturii nu doar cum să procedeze, ci și cum să se exprime.

Strategiile pe care încercăm a le recomanda aici (și care ar putea genera acele cursuri opționale) derivă din experiența de a ține cursul de analiză lingvistică a textului artistic. Or, acest curs universitar, oferit studenților pe ultima sută de metri în formarea lor, propune o altă cale de acces către text³. Un opțional pentru gimnaziu sau liceu poate fi orientat spre învățarea limbii din mostre, valorificându-se un alt traiect sau demers educațional decât cel uzual pentru orele de limbă și literatură româ-

nă. Contrazicînd dictonul anticilor "Audi, vide, tace, si vis vivere in pace" (Ascultă, privește și taci, dacă vrei să trăiești în pace), credem că a asculta + a privi + a citi + a discuta, dezvoltate pe temelia textelor artistice, ale publicațiilor și ale emisiunilor, creează oportunități pentru însușirea limbii.

Una dintre strategiile posibile, dar nu unica, ar fi cea de explorare a **textului literar ca suport pentru învățarea limbii**.

Condiții:

- 1) Textul trebuie să fie accesibil fizic tuturor elevilor înscriși la curs, cartea nu poate fi substituită prin niște pagini selectiv xerocopiate – xeroxul ucide cartea.
- 2) Textul trebuie să aibă un limbaj care ar stimula învățarea limbii, fiind totodată decent.
- 3) (Condiție pe care o închidem între paranteze, dar încercăm să promovăm ideea că acest opțional ar trebui să fie realizat de alt profesor, nu tocmai acela care ține cursul de limbă și literatură română la clasa respectivă, cel puțin pentru schimbarea de context și percepție a demersului.)

Orice text bun, monumental pentru literatura națională sau unul scris recent, sau unul tradus bine în limba română, permite să se construiască, dincolo de el, edificiul învățării limbii. Preferăm, pentru acest demers, un text narativ, o pînză epică, în care își găsesc loc variate moduri de expunere, variate personaje vorbitoare, care se prind în dialoguri vii, expresive, polemice. Alegerea de către profesor a unui text de proporții pentru această activitate trebuie să pornească de la ideea că limbajul textului este unul relevant pentru vorbitorul contemporan de limbă română, că textul poate fi incitant pentru elevi, cu problemele abordate și mesajele transmise, dar nu este "supradotat" cu rezumate și comentarii. Un curs opțional care s-ar construi pe texte precum *Cinci nori colorați pe cerul de răsărit* (Florina Ilis) / *Împreună* (Anna Gavalda) / *Viața începe vineri* / *Viitorul începe luni* (Ioana Pârvulescu), *Kinderland* (Liliana Corobca), *Lătrînd la lună* (Aureliu Busuioc) etc., etc. poate oferi multiple descoperiri ale lumii și ale limbii, creînd și menținînd interesul pentru o lume aparte.

Deși există suficiente texte meritorii în literatura clasică și interbelică, am opta pentru proza contemporană, inclusiv din considerentul că elevii pot ieși din școală fără să guste ceea ce se scrie astăzi, iar mostrele de limbaj literar să rămîină conservate pe la limita anilor '80 ai secolului trecut. În plus, textele care s-au studiat cîndva în învățămîntul preuniversitar își au deja bătători drumul de acces – temă, probleme, mesaj, personaje.

Un curs gîndit pentru 35 de ore trebuie să excludă din start și din proiect ideea de plictiseală, iar finalitatea să fie deprinderea de a citi neghidat de nimeni texte beletristice, de a învăța din acele texte și a-și cultiva

limbajul – *non scholae, sed vitae*. Cum? Propunem aici un demers din 5 unități, care vor include:

- I. Lectura și înțelegerea textului la limita cuvintelor.
- II. Interpretarea și comentarea fragmentelor din text (selectate de elevi și profesor).
- III. Analiza comunicării personajelor create de autor.
- IV. Analiza textului autoricesc drept act de comunicare artistică.
- V. Sinteza textelor inspirate din lectură.

Lectura și înțelegerea textului la limita cuvintelor.

După ce este depășită lectura tehnică a textului și credem că elevii pot citi independent orice, cam spre finele școlii primare, învățămîntul general nu mai insistă asupra unor aspecte de lectură și înțelegere. Textele de proporții se citește (sau nu se citește) dincolo de pereții școlii, iar interpretarea vizează anumite momente spectaculoase sau relevante pentru subiectele de teorie literară. În opinia noastră, orientarea întregului demers spre evaluarea finală, examenul de capacitate sau de bacalaureat, nu valorifică în suficientă măsură posibilitatea de a învăța limba prin lectură. Sînt ratate comentariile unor momente prețioase din punct de vedere lingvistic, iar acestea trec neobservate, dacă nu se face o lectură cu voce și cu martori, gata să manifeste o reacție, să ceară și să dea explicații. Pentru ca adultul de mîine să citească din proprie inițiativă, iar la lectură nu doar să aștepte deznodămîntul, ci și să savureze textul, să rețină sintagme, expresii, să-și contureze profilul de vorbitor cult, elevul de astăzi trebuie ghidat, îndrumat, iar pînă la urmă lăsat liber să perceapă scriitura pe cont propriu. Studiul unui text ca opțiune de învățare a limbii oferă cel puțin cîteva trasee, care ar putea fi parcurse.

Primul este la suprafață – el ține de înțelegerea lingvistică a textului și nu se încheie la explicarea cîtorva cuvinte neologice sau, dimpotrivă, arhaice, regionale, terminologice. Este vorba chiar de lectura fizică a textului, cu voce, cu accentele puse corect și intonația potrivită, iar intonația nu e potrivită pînă nu e înțeles textul. Firește, e necesară înțelegerea tuturor cuvintelor: la orice vîrstă, probabil, cuvintele explicate de autor sau editor la subsolul paginii nu sînt suficiente pentru cititor. Oricînd e nevoie de o documentare sau un comentariu, iar elevul trebuie să asimileze, la nivel comportamental, că nu e o rușine să nu știi unele cuvinte utilizate de autor, dar este incorect să nu depui un minim efort pentru a le cunoaște. Însă "patinajul artistic" printre cuvinte și sensuri abia acum începe. Uneori, e nevoie să se zăbovească asupra numelor proprii, care vor cere și o documentare suplimentară, uzul diferitelor surse (hărți, imagini). Site-urile accesibile azi permit o descifrare operativă și plauzibilă, dar deprinderea de a nu trece pe lîngă lucrurile codificate cumva în texte trebuie cultivată activ, trebuie explorate căile de documentare și soluționare.

Interpretarea și comentarea fragmentelor din text (selectate de elevi și profesor). Atenția elevilor va fi orientată spre sensurile figurate, ocazionale ale unor cuvinte cunoscute în esență. Elevul crede că știe toate cuvintele pe care le citește, dar nu reușește să închege o explicație de genul "Ce s-a avut în vedere prin...?". Efectul combinării cuvintelor vădește atitudinea, ironia, sarcasmul, încântarea, disprețul, admirația vorbitorului/naratorului. Exercițiul de descifrare a îmbinărilor (care merge greu la evaluări, pentru că nu se practică suficient sau deloc la lectură) este unul necesar, dacă urmărim înțelegerea în detaliu a fiecărui fragment. Urmează să se descifreze combinațiile de sensuri și forme – textul trebuie examinat la bani mărunți, explicate expresiile consacrate și înțelese cele de dată recentă, care încă nu au obținut un loc în dicționarele limbii, dar al căror sens poate fi deslușit. Acest gen de exersare pregătește pentru înțelegerea secvențelor de comunicare orală în varianta emisiunilor radiofonice și TV, or înțelegerea la auz uneori este dificilă, iar alteori nu se produce anume din cauza neînțelegerii sensurilor puse alături, în îmbinări neobișnuite. Nu e nevoie să explicăm cititorilor noștri că limba vie permite și alte combinații decât cele standardizate, iar scriitorul, ziaristul, omul care vorbește coerent și expresiv nu ratează ocazia să fie original în discursul său.

Recomandarea ar fi să se citească cu voce fragmentele selectate, preferate de elevi, să se analizeze în detalii anume expresia verbală. Și profesorul e în drept să propună un fragment pe care îl preferă, să arate cum se poate percepe un text literar nu prin caracterizarea personajelor și identificarea mesajului, ci prin savurarea expresiei verbale. Ar fi util să se parcurgă atât fragmente narative, cât și descrieri de natură, localitate, interior, persoane sau animale. Descrierile își au farmecul lingual aparte, o organizare proprie,⁴ iar ilustrarea grafică a textului verbal este un deliciu pe care ni-l putem permite la un curs opțional. E util să comentăm a) ce nu poate fi ilustrat prin desenul static și b) ce nu este în textul verbal, dar apare în imaginea văzută cu ochii minții, ce anume o sugerează. În plus, textele de proporții conțin suficiente semne care trebuie observate și comentate, multe dintre acestea sînt din domeniul sociocultural sau prezintă o cale de acces pentru formarea competenței culturale.⁵

Analiza comunicării personajelor create de autor.

Este activitatea care i-ar ghida pe elevi să înțeleagă cine, cui, ce și cum îi spune. Textul trebuie privit ca mostră de comunicare – între personaje, cu tot specificul lor. Actele comunicative în textele artistice au un statut aparte, mai ales că – la o lectură obișnuită – atenția față de dialoguri este cunoscută și susținută, multe dintre textele canonice sînt recognoscibile prin cîteva replici, comentate și relevante pentru personajul vorbitor. Ceea ce vrem să fie valorificat în procesul analizei actului de comunicare nu este atât conținutul comunicării, cît modul

în care vorbesc personajele. Or, elevul știe structura actului comunicativ (emițător, receptor, cod, canal, mesaj, bruij), cunoaște regulile de construire a dialogului, poate genera un dialog standard pentru situații uzuale (la bibliotecă, la magazin, la medic), dar comunicarea vie, reală, nu se mai ține de asemenea calapoade, iar personajul vorbitor își condimentează discursul cu elipse, sincope, mimică, gestică etc. Și lectura pe roluri nu e de prisos aici, pentru modelarea unui context corelat *vorbire directă – cuvintele autorului*. Elevii vor observa ce replici se comentează, de către autor, prin verbe ca *a rosti* sau *a murmura*, *a șopti* sau *a declara*, ce dimensiuni are fraza verbală, ce emoții comportă fiecare intervenție în comunicare. Dincolo de textul analizat, elevul va ajunge să fie el însuși emițător și receptor într-un dialog. Încadrarea într-un dialog (interviu, negociere, solicitare de informații sau ajutor) îl pune pe vorbitorul viu față în față cu un alt vorbitor, la fel de viu, iar corelarea codurilor, a registrelor nu durează mult. Dacă durează mult, se poate întîmpla ca dialogul să nu ia foc.

Dacă personajele unui text analizat își scriu, analiza lingvistică a corespondenței, prezentate integral sau fragmentar, tot reclamă atenția cititorului. Cum arată o scrisoare, un bilet, un mesaj electronic, cînd și cu ce scop își scriu personajele, cît de șablonarde sau originale sînt textele vor fi întrebările relevante pentru elevii de azi, a căror corespondență se reduce la SMS și comentarii aproape monosilabice în rețelele de socializare, iar viața de dincolo de pereții școlii cere și redactarea unor scrisori și ar fi bine ca acestea să nu copieze modele.

În al doilea rînd, actul comunicativ este total subordonat contextului istoric și cultural. Indiciile de cronotop, remarcați pe parcursul lecturii, documentarea care s-a făcut la primele contacte cu textul reliefează influența mediului și timpului asupra comunicării personajelor. Din ele derivă formulele de adresare, echitatea sau inechitatea socială, eleganța sau brutalitatea exprimării, accesibilitatea subiectului pus în discuție. De aceea e interesant să se examineze limbajul textului vs. viața cotidiană a personajelor. Specificînd, în linii mari, cronotopul, elevii trebuie ghidați să trăiască în lumea aceluia text, să comunice în parametrii adecvați, să-și ia haina și mentalitatea personajelor.

Analiza textului autoricesc drept act de comunicare artistică. Actualizînd schema comunicării, încercăm a examina specificul emițătorului (scriitor – traducător – editor – grafician etc.) cu receptorul (cititor, dar și traducător – editor – grafician etc.). Este momentul de valorificare a specificului de limbaj artistic, de experimente stilistice și de identificare a formulei lingvistice a scriitorului. Procedura este deosebit de importantă, dacă vocea autorului /naratorului se delimitează de vocile personajelor, care au vîrste, ocupații, interese diferite de ale scriitorului și aceasta le marchează limbajul. Dacă

realitatea o permite, este oportun să se examineze diferite ediții ale operei, mai ales dacă sînt și ilustrații, sau să se compare cu ecranizarea, dacă ea există și este accesibilă. În clasele finale de gimnaziu și la etapa liceală, elevii trebuie să perceapă diferența între limbajul personajelor, care pot fi nu foarte instruite, pot trăi anumite stări afective, ceea ce se va reflecta în comunicarea lor, și limbajul/stilul autorului, care trebuie să fie exemplar.

Sinteza textelor inspirate din lectură. Este domeniul libertății și creativității profesorului. Elementar, elevii pot fi ghidați să discute oral problemele identificate, să-și dezvolte capacitatea de a evalua o situație, de a-și expune punctul de vedere și de a-l argumenta logic. Lectura împotriva a unor fragmente, scrisorile literare, producerea unor scenarii în baza textului studiat deschid o serie de proiecte individuale sau de grup, menite să stimuleze comunicarea elevilor.

P.S. Acesta e scheletul unui posibil curs opțional, cu bătaie lungă și adresat vorbitorului elevat, urmărind să formeze un vorbitor elevat. Conținutul alegoric ce i l-am dat e că fără lectura de profunzime a unor texte scrise bine în limba română acest vorbitor nu va exista. S-ar putea să vă pară, stimați cititori și profesori care veți opta pentru

un asemenea curs, că e un lux prea mare să studiezi un singur text, chiar dacă e de proporții, pe durata unui an. Este vorba totuși de studiul limbii prin acest text.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu T., Cosovan O., Grama-Tomiță A., Cartaleanu E. Limba și literatura română: Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chișinău: Cartier, 2010, pp. 22-35; Ghicov A., Bolocan, V., Cartaleanu T., Cosovan O. Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat. Chișinău: Lyceum, 2011, pp. 51-53.
2. Codul Educației al Republicii Moldova, cap. IX, art. 40.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. Textul: Aspecte ale analizei lingvistice. Chișinău: Lumina, 1993.
4. Cartaleanu T., Cosovan O. Predarea limbii române în viziunea curriculumului de liceu. Chișinău: Cartier, 2001, pp. 136-141.
5. Competența interculturală: Auxiliar didactic. Chișinău: Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2015.



Natalia SOFRONIE

lector, UPSC I. Creangă

Demersuri metodologice de eficientizare a didacticii literaturii franceze prin prisma exercițiului euristic

Rezumat: Didactica literaturii franceze în mediul universitar înregistrează noi tendințe de predare, datorită politicilor educaționale naționale și internaționale. În acest articol abordăm unele aspecte ale predării literaturii franceze prin aplicarea exercițiului conform principiilor învățării euristice. Acesta poate fi aplicat pe parcursul diferitelor etape ale lecției

și în multiple demersuri educaționale, iar studenții sînt în situația de investigare și căutare. Diferite dimensiuni ale literaturii pot fi exploatate cu ajutorul acestui tip de exercițiu, cum ar fi spre exemplu cunoașterea autorilor și a operelor, interpretarea textelor literare, etc. Caracteristica de bază a demersului educațional vizat constă în exploatarea acestuia înainte de a pune la dispoziția studenților informațiile necesare. Ne propunem de a prezenta o serie de exerciții euristice în predarea literaturii franceze, care sperăm să constituie repere metodologice pentru cadrele didactice.

Abstract: Teaching French literature in the academic environment records new trends of teaching, due to national and international educational policies. In this article we address some aspects of teaching French literature by applying the exercise according to the principles of heuristic learning. It can be applied during different stages of the lesson and in the multiple educational approaches, and the students are in the position of investigation and searching. Different dimensions of literature can be operated with this type of exercise, for example the knowledge of authors and works, interpretation of literary texts, etc. The basic characteristic of targeted educational approach lies in its exploitation before to make available to students the necessary information. We intend to present a series of heuristic exercises in teaching French literature, which we hope to establish methodological guidelines for teachers.

Keywords: Exercise, heuristic, French literature, the didactics of literature.

Studiile universitare reprezintă un proces complex de formare a personalității studentului. Specific lui este „angajarea sa într-o multitudine de roluri de învățare, în cercetare, legate de profesie sau nu, în familie, în activități politice, culturale sau sociale etc.” [5, p. 88]. Formarea personalității joacă un rol important în instruire, lucru confirmat și de cercetătoarea Viorica Goraș-Postică: „centrarea pe elev, ca subiect al activității instructiv-educative și orientarea acesteia înspre formarea competențelor specifice, presupun respectarea unor exigențe ale învățării durabile, printre care: utilizarea unor metode active (de exemplu, învățarea prin descoperire, învățarea problematizată, învățarea prin cooperare, simularea, jocul de roluri)” [2, p. 154]. Din acest motiv, metodele de predare-învățare-evaluare sînt riguros selectate de cadrele didactice universitare. Ideea menționată constituie o premisă în abordarea subiectului tratat în acest articol.

Exercițiul euristic este un termen nou în contextul didacticii moderne, chiar dacă noțiunea de euristică este arhicunoscută. Acesta este identificat de cercetătorul C. Cucoș [1, p. 291] în taxonomia metodelor de învățămînt în funcție de axa de învățare, pentru categoria metode de descoperire propriu-zisă, alături de brainstorming, rezolvarea de probleme etc. Exercițiul euristic este în strînsă corelație cu cele șapte principii ale instruirii euristice prezentate și promovate de Vl. Guțu [3, p. 329], pe care le prezentăm și încercăm să le descriem pentru înțelegerea demersului euristic în educație:

1. *Principiul obiectivelor personalizate.* Pornind de la ideea că instruirea este un proces armonios între profesor și fiecare persoană în parte, acest principiu se atribuie în cea mai mare parte studentului. Fiind subiect al acțiunii, el necesită să dezvolte obiectivele proprii sale activități. De cele mai multe ori, profesorul este singura persoană ce este conștientă de parcursul creativ al învățării, iar în acest caz, responsabilitatea sa constă în a transmite studentului mesajul care să îl convingă să conștientizeze, să formuleze și să realizeze obiectivele propuse.
2. *Principiul alegerii traiectoriei individuale a învățării.* Cel ce învață „are dreptul să aleagă, conștient și de comun acord cu profesorul, unitățile de învățare, sistemul de sarcini, strategii didactice, modalitățile de evaluare a rezultatelor proprii” [ibidem, p. 329]. Principiul în cauză este mai dificil de realizat în comparație cu celelalte, în deosebi în stadiul inițial al formării personalității studentului din considerentul că acesta nu are capacitatea de a-și construi propria traiectorie de învățare. Acest lucru este format pe parcurs, chiar dacă la început se observă o tendință de a alege singur modalitatea de învățare.

3. *Principiul conținuturilor metadisciplinare.* Acest principiu reflectă trecerea limitelor de la o singură disciplină la un cadru mai larg, de unde și denumirea de metadisciplinar, care mai este numit în literatura de specialitate și cross-curricular. Astfel, prin instruirea euristică, studentul are posibilitatea să își formeze o concepție generală asupra cunoștințelor sale.
4. *Principiul învățării productive.* După cum s-a menționat de multe ori, învățarea euristică se bazează în totalitate pe crearea de către student a unui produs nou, fie chiar și un răspuns la o întrebare. Astfel, principiul respectiv vizează producerea a ceva nou, cu accent pe explorarea necunoscutului, și nu pe simpla reproducere a informațiilor acumulate.
5. *Principiul primar al produsului învățării.* Deseori, produsul obținut de student poate avea nuanțe greșite, ceea ce nu reprezintă un impediment în formare, dezvoltarea interioară fiind prioritară dezvoltării exterioare.
6. *Principiul învățării situative.* Cadrul didactic este responsabil de identificarea unor situații euristice, grație cărora studentul învață și își conturează personalitatea. Situațiile euristice presupun găsirea soluțiilor/răspunsurilor de către student, cadrul didactic avînd misiunea de a-l ghida, orienta în această acțiune.
7. *Principiul reflexiei.* Principiul reflexiei este atribuit ambilor actori ai procesului de predare-învățare-evaluare: profesorul și studentul. Reflexia din partea profesorului este atribuită viitorului parcurs imaginar și buna organizare a situațiilor euristice, iar din partea studentului organizarea parcursului propriu de învățare, găsirea strategiilor adecvate de a ajunge la rezultatul dorit, dimensiune descrisă în caracterizarea principiilor anterioare.

Exercițiul euristic este o cale ce îl conduce pe student spre ceea ce urmează să cunoască. El înglobează orientarea euristică a paradigmei actuale, deoarece studenții sînt în situația de căutare, de comparare, de investigare. Este bine știut faptul că predarea literaturii cuprinde mai multe aspecte, cum ar fi: cunoașterea autorilor, interpretarea textelor literare, cunoașterea operelor etc. Ceea ce este caracteristic pentru acest demers educațional, este faptul că este propus înainte de a pune la dispoziția studentului informația propriu-zisă. Prezentăm în continuare o serie de exerciții euristice în predarea literaturii franceze, care sperăm să constituie repere metodologice pentru cadrele didactice.

Următorul tip de activitate, ce poate fi propus studenților, se încadrează în maniera de predare prin descoperire. El poate fi inclus în momentul cînd are loc

trecerea de la o etapă la alta, de la un curent literar la altul, în cadrul studiului literaturii franceze. Tabelul 1.1. prezintă un model pentru trecerea de la studiul literaturii din Evul Mediu și Renaștere la cea Clasicism.

Tabel 1.1. *Identificarea caracteristicilor unei perioade literare*

Identifiez parmi les traits caractéristiques présentés ceux du Moyen Age, de la Renaissance et du Classicisme. Écrivez à droite la période à laquelle vous attribuez la caractéristique visée. (Identificați printre caracteristicile prezentate cele ce țin de Evul Mediu, Renaștere și Clasicism. Scrieți în colonița din dreapta perioada căreia îi atribuiți caracteristica respectivă.)	
Caractéristiques	Période littéraire
Le théâtre décrit la vie des Saints.	
L'homme se trouve au centre de l'Univers.	
On a des écrits moralistes: fables, correspondances, maximes.	
La littérature est essentiellement religieuse.	
Une littérature psychologique qui s'occupe de l'homme intérieur; l'extérieur n'est qu'un cadre.	
L'Académie française est fondée.	
La langue est très riche et très personnelle. Le vocabulaire devient plus précis.	
Les travaux d'érudits italiens pénètrent en France.	
La littérature du siècle peut se diviser en quatre grandes périodes.	
Le théâtre est divisé en tragédie et comédie.	
Les auteurs partagent le souci de l'universalité, le culte des Anciens, la clarté, la mesure et l'élégance du style.	
Les genres du théâtre sont distincts et ont leurs lois (les trois unités : unité de temps, de lieu, d'action).	

Din modelul de mai sus se observă că studenților li se propune o listă de caracteristici, în ordine aleatorie, cele pe care le cunosc deja – ale perioadelor studiate, și cele ale perioadei ce urmează a fi studiate (în cazul dat, Evul Mediu și Renașterea – perioade studiate, Clasicismul – perioadă ce urmează a fi studiată). Exercițiul include o abordare euristică deoarece studentul este pus în situația să găsească singur caracteristicile perioadei necunoscute pe baza cunoștințelor acumulate anterior, contribuind singur la propria formare și dezvoltare.

Tabelul 1.2. *Prezentarea în linii generale a curentelor literare ale literaturii franceze*

Période ou mouvement littéraire	Moyen Âge	Renaissance	Classicisme	Illuminisme	Romantisme	Réalisme	Naturalisme	Symbolisme	Parnasse	Surréalisme	Théâtre de l'Absurde	Nouveau Roman	Existentialisme
Siècle	V-XV		XVII		XIX	XIX		XIX	XIX		XX		XX
Représentant		François Rabelais				Honoré de Balzac	Émile Zola			Paul Éluard			Albert Camus
Oeuvre représentative		L'Avare		Candide	Les Misérables			L'Albatros	Prière	L'amour la poésie	La cantatrice chauve	L'amant	

O altă formă a exercițiului relevă alte structuri ce ar putea fi valorificate. Aplicarea acestuia servește drept sursă pentru student în organizarea informației de care dispune. Demersul dat are accent euristic prin faptul că profesorul nu oferă informația studentului, însă acesta din urmă se găsește în situația să realizeze el sarcina în vederea unei prezentări generale a perioadelor și curentelor literare franceze. Pentru realizarea acestei activități studentul se poate baza pe cunoștințele acumulate anterior, iar pentru o desfășurare mai rapidă, acest exercițiu poate fi propus în grup. Graficul-tabel este constituit din coloane și linii, pe verticală fiind scrise secolele, reprezentanții și operele, iar pe orizontală fiind scrise perioadele/curentele literare (Tabelul 1.2). Din tabel observăm câteva spații ce sînt libere, acestea urmează a fi completate de student, pentru o desfășurare mai simplă, termenii ce lipsesc pot fi amplasați în josul tabelului (*XIV, Gargantua et Pantagruel, Père Goriot, Voltaire, Tristan et Iseut, XIX, XX, Victor Hugo, Sully Prudhomme, Marguerite Duras, L'Étranger, Charles Beaudelaire, Molière, XVIII, Eugène Ionesco, XX, Germinal*). (vezi Tabelul 1.2)

Informațiile ce urmează a fi introduse în spațiile din prima linie sînt cele mai simple, deoarece se respectă ordinea cronologică, iar secolele lipsă sînt marcate în josul tabelului. Spațiile din cea de-a doua linie urmează a fi completate cu reprezentanții lipsă, iar punctele de reper sînt operele indicate, secolul de activitate, curentul/perioada și bineînțeles numele scriitorilor care se regăsesc în afara tabelului. Spațiile din cel de-al treilea și ultim rînd revine titlurilor de opere și aici punctele de referință sînt secolul, scriitorul și titlurile propuse spre completare.

Sarcina dată poate reveni integral studenților sau cadrul didactic se poate implica parțial în vederea soluționării dificultăților apărute. Exercițiul propus cu abordare euristică provoacă studentul să organizeze informația astfel încît să obțină o prezentare în linii generale a literaturii franceze, unde formarea competenței literare își lasă amprenta.

O altă variantă a acestui exercițiu ar putea consta în înlocuirea titlurilor originale cu echivalente semantice. Indicarea autorului l-ar putea ajuta pe student să găsească mai ușor răspunsul corect. Iată câteva exemple în acest sens: *Les déplorables* (Victor Hugo) – *Les misérables*; *Les trois cavaliers* (Alexandre Dumas) – *Les trois mousquetaires*; *L'étang à Satan* (George Sand) – *La Mare au diable*; *L'apprentissage amoureux* (Gustave Flaubert) – *L'éducation sentimentale*; *Le cuir de la tristesse* (Honoré de Balzac) – *La peau de chagrin*; *L'ensommeillé de la vallée* (Arthur Rimbaud) – *Le dormeur du val*.

Putem evoca și o altă variantă, care presupune utilizarea primelor fraze ale operei. Conform începuturilor de opere propuse, studenții trebuie să indice din variantele date genul operei, titlul și autorul. În acest mod, studenții fac cunoștință cu proza secolului XVII și anume cu genurile literare caracteristice pentru această perioadă: corespondența, autobiografia, romanul și povestea.

O alternativă a prezentei opțiuni ar fi înlocuirea primelor fraze cu ultimele fraze ale operei. În multe cazuri acestea sînt reprezentative prin semnificația puternică pe care o poartă.

Tabelul 1.3. Identificarea genului, titlului și autorul operei conform începutului operei

L'incipit de l'œuvre	Genre, titre, auteur
"La magnificence et la galanterie n'ont jamais paru en France avec tant d'éclat que dans les dernières années du règne de Henri second. Ce prince était galant, bien fait et amoureux; quoique sa passion pour Diane de Poitiers, duchesse de Valentinois, eût commencé il y avait plus de vingt ans, elle n'en était pas moins violente, et il n'en donnait pas des témoignages moins éclatants."	Genre:
	Titre:
	Auteur:
"Il était une fois une adorable petite fille qui habitait un village isolé dans la campagne. On disait d'elle qu'elle était la plus jolie de toutes les petites filles. Sa mère ainsi que sa mère-grand en étaient folles."	Genre:
	Titre:
	Auteur:
"À Bussy-Rabutin Des Rochers, le dimanche 15ème mars 1648. Je vous trouve un plaisant mignon de ne m'avoir pas écrit depuis deux mois. Avez-vous oublié qui je suis, et le rang que je tiens dans la famille?"	Genre:
	Titre:
	Auteur:
"Madame, quelque répugnance que je puisse avoir à vous donner l'histoire de ma vie, qui a été agitée de tant d'aventures différentes, néanmoins, comme vous me l'avez commandé, je vous obéis, même aux dépens de ma réputation."	Genre:
	Titre:
	Auteur:
Genre (Correspondance, Autobiographie, Roman, Conte)	
Titre de l'œuvre (<i>Mémoire, La Princesse de Clèves, Le Petit Chaperon Rouge, Lettres</i>)	
Auteur (Charles Perrault, Madame de Sévigné, Madame de La Fayette, Cardinal de Retz)	

Din tabelul de mai sus observăm că variantele de răspuns pot fi incluse la sfârșitul tabelului și pot ajuta studentul în formularea răspunsurilor.

Demersul educațional descris mai sus poate fi efectuat în cazul literaturii franceze sub diferite forme. Alegerea noastră în cazul dat, s-a axat pe aspectul asocierii titlurilor operelor cu rezumatul, prin prezentarea unor argumente întemeiate din partea studenților. În cadrul acestei activități, ce servește drept exemplu, studenții au posibilitatea să facă cunoștință cu patru capodopere ale secolului al XVIII-lea și cu patru scriitori notorii: *Zadig* de Voltaire, *Le contrat social* de Jean-Jacques Rousseau, *Lettres persanes* de Montesquieu, *La religieuse* de Denis Diderot. Rezolvarea acestui exercițiu se bazează pe particularitățile din rezumat care se asociază cu titlul operei.

Tabelul 1.4. *Identificarea titlului conform rezumatului*

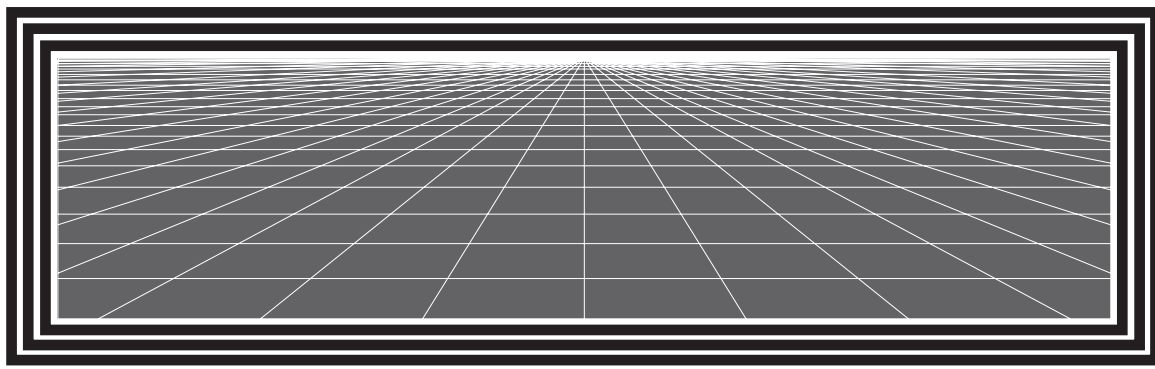
Au XVIII ^e siècle, une jeune fille nommée Suzanne Simonin est contrainte par ses parents de prononcer ses vœux au terme de son noviciat. En effet, pour de prétendues raisons financières, ceux-ci ont préféré enfermer leur fille au couvent. La période de bonheur et de plénitude s'achève pour l'héroïne avec l'arrivée d'une nouvelle supérieure : Sainte-Christine. Suzanne réussit à s'enfuir du couvent. Dans une conclusion à peine esquissée, l'auteur nous fait comprendre que Suzanne dans la clandestinité attend l'aide du marquis de Croismare et vit dans la peur d'être reprise.	
En 1711, Usbek, un philosophe persan, quitte Ispahan pour entreprendre, accompagné de son ami Rica un long voyage en Europe jusqu'à Paris. En tenant, au cours de leur voyage et de leur séjour prolongé à Paris, une correspondance avec des amis rencontrés dans les pays traversés et des mollahs, il dépeint d'un œil faussement naïf – celui qu'une civilisation lointaine pourrait porter sur l'Occident, réduit dès lors lui-même à quelques contrées exotiques – les mœurs, les conditions et la vie de la société française au XVIII ^e siècle.	Voltaire <i>Zadig</i> Jean-Jacques Rousseau <i>Le contrat social</i> Montesquieu <i>Lettres persanes</i>
L'auteur retrace les mésaventures d'un jeune homme victime d'injustice qui fait l'expérience du monde dans un Orient de fantaisie. En fin de compte, il est nommé Premier ministre du roi de Babylone. Malheureusement pour lui, il doit fuir le royaume de Babylone à cause de l'amour compromettant qu'il porte à la reine Astarté, découvert par la cour. Durant son voyage, il rencontre divers personnages hauts en couleur, il connaîtra différents sentiments tels que le désespoir et la souffrance et devra faire face à l'injustice et à la superstition. Il cherche à mettre en avant l'injustice qu'il a dû endurer.	Denis Diderot <i>La religieuse</i>
L'auteur établit dans l'oeuvre qu'une organisation sociale "juste" repose sur un pacte garantissant l'égalité et la liberté entre tous les citoyens. Ce pacte est contracté entre tous les participants, c'est-à-dire l'ensemble exhaustif des citoyens. Chacun renonce à sa liberté naturelle pour gagner une liberté civile. La souveraineté populaire est le principe fondamental du contrat social.	

În concluzie: Menționăm faptul că exercițiul euristic cunoaște multiple forme de aplicare, atât în didactica modernă a literaturii, cât și în alte domenii, avînd un caracter metadisciplinar. Este important de a sublinia că acest tip de exercițiu se încadrează perfect cu normele și principiile actuale ale didacticii universitare. După cum afirmă N. Silistraru, „ultima etapă din cadrul fiecărui ciclu al activității de învățare, care atinge nivelul cel mai înalt, constă în exploatarea informațiilor sau în generarea de informații noi. Aceasta se referă la tipul învățării creative, prin care elevul valorifică la maximum experiența dobîndită” [4, pp. 51-52].

Metoda euristică prezentată reprezintă un demers prioritar ce urmează a fi exploatat în cadrul procesului de predare-învățare-evaluare pe parcursul următoarelor decenii. Principiile amintite în acest articol constituie o orientare generală spre care aspiră cercetătorii moderni, practicienii didacticii generale și particulare. Abordarea subiectului vizat este imperios și contribuie la întregirea imaginii asupra celor mai actuale metode de învățămînt.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucos C. Pedagogie. Iași: Polirom, 2006. 463 p.
2. Goraș-Postică V. Teoria și metodologia managementului proiectelor educaționale de intervenție. Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2013. 317 p.
3. Guțu V. Pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2013. 508 p.
4. Silistraru N. Note de curs la pedagogie. Chișinău: CEP USM, 2002. 295 p.
5. Vințanu N. Educația Universitară. București: Aramis Print, 2001. 272 p.



DOCENDO DISCIMUS



Viorica GORAS-POSTICĂ

dr. hab., conf. univ., Universitatea de Stat din

Provocări și deschideri pentru consilierea spirituală. Excurs în baza teoriei și practicii comunitare americane

Rezumat: Articolul propune o abordare contextualizată a strategiei și conținutului consilierii spirituale din perspectivă actuală. Se insistă asupra adevărilor recunoscute de consilierii practicieni, accesibile inclusiv debutanților. De

asemenea, sînt prezentate un șir de recomandări pentru specialiștii care decid să practice consilierea pe baza cunoașterii și trăirii valorilor creștine în viața cotidiană, la diferite vîrste. Cîteva accente deosebite se pun pe specificul consilierii copiilor și adolescenților aflați în situații de criză.

Abstract: This article proposes a contextualized approach to strategy and content of the current perspective of spiritual counseling. It insists truths recognized by practitioners advisers, including debutants available. We also proposed a number of recommendations for councilors who decide to practice advice based on knowledge and living of Christian values in everyday life at different ages. Several special emphasis is placed on specific counseling children and adolescents in crisis situations.

Keywords: Counseling, spiritual counseling, counseling for children in crisis, counseling teenagers, counseling activity.

Propun atenției cititorilor un material de sinteză în baza primei părți de stagiul la Colegiul Weaton din SUA, unde am avut deosebită oportunitate de a căpăta o inițiere specializată în consilierea spirituală, făcînd parte dintr-un grup de cercetători și profesori universitari est-europeni, prin intermediul unei burse de cercetare în domeniu.

Fondat în 1937, Colegiul Wheaton, aflat în statul Illinois (Land of Lincoln), la 40 km de Chicago, este recunoscut ca unul de elită în mediul creștin, oferind studii de licență, dar și programe diverse de masterat și doctorat, menite să profesionalizeze studenții și să contribuie în mod substanțial la dezvoltarea lor holistică. Majoritatea experților, care au avut prezentări în fața noastră, ne spuneau cu mîndrie că sînt absolvenții unei anume facultăți de la Wheaton.

Am rămas plăcut surprinsă de calitatea studiilor, în general, a tezelor de masterat și de doctorat, pe care le-am analizat, de vastitatea tematicilor abordate de psihologia creștină și consilierea spirituală, la care mă voi referi selectiv în continuare, dar și de multitudinea de surse în acest domeniu – consilierea spirituală, deocamdată mai puțin explorat/recunoscut la noi.

Cîteva deducții din realitatea imediată ne pot ajuta să înțelegem complexitatea problemei. În SUA, dar și în unele țări europene, serviciile de consiliere sînt foarte costisitoare. (Nu toți exponenții păturii de mijloc au acces la ele, nemaivorbind de miile de oameni săraci sau fără adăpost.) În ultimul timp însă, cultura psihologică crește și acestea devin tot mai solicitate. Bisericele se implică masiv și oferă servicii de consiliere, creează centre specializate, consilierea fiind recunoscută ca profesie. Fiecare al patrulea american, de exemplu, are probleme de sănătate mentală, de aici și marea necesitate, recunoscută și promovată ca problemă la nivel de stat.

De vreme ce, la noi, profesionalizarea în domeniul consilierii se produce sporadic și, deseori, în mod diletant,

insistăm pe perspectiva dată în speranța călăuzirii de principiile și valorile creștine pentru găsirea unor soluții pertinente de ajutorare a persoanei aflate în nevoie, începînd cu părinții, continuînd cu dirigintele de clasă, psihologul școlar, asistentul social și terminînd cu preotul sau alt personal bisericesc.

Se recunoaște, astfel, că la începutul secolului al XX-lea, ceea ce se impune cu fermitate în istoria psihologiei și în evoluția ei, ca atare, dar și a altor științe umanistice, sînt religiile [7, p. 9]. Pe cît de benefic este impactul religiei asupra umanității pe parcursul istoriei, pe atît de multe conflicte și tragedii în masă a cauzat, avînd, totodată, un rol istoric, paradoxal, în opinia multor specialiști. Nimeni însă nu poate neglija rolul pozitiv al religiei creștine în educarea comportamentului persoanei, dar și în evoluția impresionantă a unor societăți întregi, exemplul american fiind, probabil, cel mai relevant. Așa cum scopul general al psihologiei este ca să studieze și să înțeleagă mai bine oamenii, iar psihologii fac acest lucru prin investigarea motivației umane, a cogniției și a comportamentului, psihologia religiei apare ca o ramură importantă, viguroasă, fundamentată științific și dezvoltată multilateral în contemporaneitate. Să fim realiști însă că subiectivul în aprecierea naturii umane de către psihologi este tot atît de evident, pe cît credința creștină, percepută în mod individual de fiecare persoană.

Așa cum încă există disensiuni în toată lumea legate de legitimitatea profesiei de consilier, care, deși are baza în psihologie, s-a extins extrem de repede în foarte multe domenii, dar chiar și în interiorul psihologiei, ca atare, intersectează multiple compartimente: evaluarea psihologică, consilierea în carieră, cercetarea, trainingul etc. În mod cotidian ordinar, a consilia înseamnă a sfătui, dar în psihologie consilierea se leagă strîns de psihoterapie. În SUA, datarea istorică a profesiei de consilier apare în 1909, cînd este publicată postum cartea *Choosing a Vocation*, semnată de Frank Parson, care a avut un Birou de consiliere vocațională în Boston. Astfel, se conturează, încă de pe atunci, trei atribute condiționale esențiale: consilierea a fost generată de activismul social (odată cu trecerea de la era agricolă la cea industrială); consilierea a derivat de la orientarea vocațională; consilierii au fost preocupați, în primul rînd, de creșterea și dezvoltarea indivizilor normali, în esență, serviciile pentru copii și tineri fiind cele mai răspîndite) [4, p. 248].

La sfîrșitul secolului trecut, în țările avansate, consilierea, în general, și psihologia consilierii, în special, au devenit autonome din punct de vedere profesional, căpătînd statut autonom ocupațional. În SUA, de exemplu, consilierul educațional lucrează cu copiii care au dificultăți de învățare, colaborînd cu medicul, de obicei. Situația totuși nu este foarte bună. Un consilier în școală, la cîteva sute de copii, alături de psiholog, nu poate face

mare lucru, situație similară cu cea de la noi, de altfel. Ceea ce diferă foarte mult este numărul mare de centre, cu servicii private de consiliere, inclusiv în cadrul bisericii. Multe biserici, în calitate de centre comunitare, angajează psihologi și consilieri. Conform studiilor în domeniu, efectuate la sfîrșitul secolului trecut, 80 la sută dintre persoanele consiliate și-au rezolvat, în mare parte sau în totalitate, problema, ceea ce denotă, în mod evident, necesitatea acestor servicii.

Un moment important pentru abordarea activităților de consiliere și orientare l-a constituit Memorandumul asupra învățării permanente, adoptat la Bruxelles, în anul 2000, de Comisia Comunităților Europene. În concordanță cu acest document, activitatea de consiliere și orientare din școli se află față în față cu o succesiune de noi provocări:

- creșterea nevoii de consiliere și orientare privind opțiunile și calitatea educației, într-un univers globalizat al ofertei educaționale;
- realizarea unei îmbinări optime între învățarea formală cu cea nonformală și informală (introducerea în limbajul educațional a conceptului *lifewide*, care pune accentul pe complementarizarea celor trei forme de învățare);
- deschiderea de noi orizonturi, pentru îmbunătățirea gamei și a calității serviciilor orientare și de consiliere, ca urmare a apariției unor noi surse de informație și instrumente de diagnosticare bazate pe TIC/Internet;
- necesitatea adoptării unui stil de ofertare holistic în cadrul serviciilor de consiliere și orientare, ca urmare a nevoii de a răspunde unei mari varietăți de nevoi și de cerințe ale unui public divers [8].

Scopul general al consilierii constă în dezvoltarea de abilități: consilierii, ca educatori, psihologi (*psychological educators*) sau psihopedagogi, ajută clientul să își formeze competențe: să își stăpînească mai bine emoțiile și să gestioneze stresul, să devină un părinte mai bun, să își planifice cariera, dar și pensionarea, să fie mai asertiv, să rezolve mai ușor problemele cu care se confruntă, să își stăpînească furia etc. [4, p. 25].

Întrebarea fundamentală la care răspunde consilierul, în general, este: Ce soluție e potrivită pentru această persoană, care se confruntă cu o anumită problemă, în momentul dat?

La finele secolului al XX-lea și începutul secolului al XXI-lea, au apărut diferite modele de consiliere: modelul influenței sociale, modelul *trait factor* (factorul trăsătură), modelul centrării pe client, modelul evolutiv, psihodinamic, cognitiv-comportamental, integrat etc.

Ca regulă de aur în orice tip de consiliere este atitudinea pozitivă, adoptată, indiferent de situație, problemă, client, care se va manifesta prin intervenție individuală

sau de grup. Orientarea spirituală în intervențiile de consiliere înseamnă introducerea valorilor creștine, a credinței în Isus, ca salvator personal al fiecărei persoane [3, p. 3].

Mișcarea de integrare a perspectivelor spirituale în psihologie și în psihoterapie s-a maturizat și continuă să câștige teren și actualitate [S. Richards, 2006, p. 3], insistându-se pe oferirea de resurse spirituale/religioase de reabilitare, pentru fiecare persoană consiliată.

Există 3 viziuni comune vizavi de abordarea spirituală a consilierii: (a) *a întări credința consiliatului*; (b) *a face cunoscut conținutul/sensul credinței creștine (terapia cognitivă)*; (c) *a acționa/a te comporta din perspectiva acesteia (a binecuvînta, a te referi la textele sacre, a te ruga cu cel consiliat)* [Post and Wade, 2009, citat după 3, p. 5]. Astfel, se conturează următoarele recomandări substanțiale pentru consilieri:

- Intervențiile de consiliere spirituală trebuie să se înscrie în contextul eticii profesionale și a altor norme acceptate la locul de muncă.
- Intervențiile spirituale trebuie să fie congruente cu problema prezentată de client și cu orientarea spirituală a consilierului.
- Intervențiile trebuie să derive direct din trăirile spirituale ale consiliatului, dar și din convingerile religioase ale consilierului.
- Intervenția spirituală se va produce doar după ce consilierul decide cât de mult și ce fel de suport există pentru aceasta.
- Intervențiile spirituale din ședințele de training, din supervizare și consultații se vor face doar de cei care au experiență în domeniu [Cf. 3, p.6].

Din punct de vedere biblic/creștin, păcatul l-a separat pe om de Dumnezeu, cauzînd un dezastru psihologic în ființa umană, prin Adam; cunoașterea acestui lucru este primordială, pe cînd din punct de vedere științific, psihologia ne ajută cu multe teorii, descoperiri și metode, de aceea și optăm pentru abordarea integraționistă a consilierii spirituale. În paradigmele tradiționale, se insistă pe formarea la consilier a aptitudinilor necesare pentru a-și exprima empatia, văzînd demnitatea întruchipată în fiecare persoană. În consilierea creștină, între formarea abilităților de a-ți exprima empatia și demnitatea, văzută în fiecare persoană, se situează înțelegerea greutății păcatului [5, p. 35].

În consilierea spirituală se include, alături de alte componente, genul, vîrsta, cultura socială etc. Abordarea spirituală a consiliatului îi deschide o nouă posibilitate, oferindu-i șansa de a analiza/a se lupta cu problema **prin credință**. În actul de consiliere spirituală, importantă este recunoașterea vinei/păcatelor, dar și a șanselor de iertare/grație divină, prin care ajutăm persoana să se ierte pe sine și să îi ierte pe ceilalți. Astfel, consiliatul se tratează cu mult respect și căldură: „Știi că sînt un...

netrebnic de neacceptat, dar consilierul îmi tot repetă că sînt bun și mă respectă, crede în mine...” În condițiile consilierii de orice fel, dar și a celei spirituale, în special, se vor crea situații, contexte prietenoase, de acceptare și deschidere totală.

În ultimă instanță, se ajunge la problema sensului vieții: Cine sînt? Ce vreau de la viață? Ce vreau de la partenerul meu de viață? etc. Noi, ca persoane, sîntem limitați în toate, dar avem un Dumnezeu omnipotent, infinit, omniscient, îndurător, plin de milă și dragoste, care poate interveni și ajuta, în funcție de deschiderea noastră către el, adică de credința noastră.

Intervenția spirituală însă poate să nu dea rezultate, dacă persoana nu o acceptă, nu crede în ea, căci, în consiliere, pornim de fiecare dată de la opinia consiliatului: ce crede el vizavi de problema dată, ce rol are credința în sistemul său de valori și de sensuri globale ale vieții. Cît de mult contează ea pentru o viață plină de conținut, consistentă spiritual, în viziunea acestuia?

Clarificarea valorilor este începutul. Persoana spune și crede într-un fel, dar viața sa arată altceva, existînd un conflict de valori, de fapt. Conflictele de valori sînt foarte diferite: de exemplu, credința consiliatului promovează una, iar acasă, în stradă sau la locul de muncă se întîmplă cu totul altceva. Deseori, trebuie să ne autoevaluăm noi înșine, în calitate de consilieri, cît de spirituali sîntem în vorbe, gînduri, fapte etc. Să ne echipăm permanent.

Perspectiva contextuală, situațională a problemei consiliatului trebuie avută oricînd în vedere, flexibilitatea în abordare fiind o necesitate curentă comună. Să fim foarte atenți însă la unele probleme religioase, care afectează oamenii, traumîndu-i/victimizîndu-i în mod excesiv: rigurozitatea formală a unor; persoane victimizate de lideri religioși sau de anumite cutume, tradiții; persoane afectate de trecutul lor religios; persoane implicate în practici religioase oculte etc. În *Codul american al psihologilor* atestăm, în acest sens, următoarele: Psihologii respectă demnitatea și valorile tuturor oamenilor și drepturile individuale la intimitate, confidențialitate și autodeterminare.

O situație aparte, pentru cazurile de consiliere spirituală, sînt crizele prin care trec diferite persoane, la vîrste diferite, cu intensitate și urmări diferite. Modulurile de depășire a acestora variază de la adulți la copii, bineînțeles, prima reacție la ele fiind șocul, urmat de anxietate. La a doua reacție, adultul fie că se izolează, fie că apelează la cineva și-i vorbește de problema sa. Așa este cel mai bine, dacă se găsesc persoane potrivite, oricum e o descărcare. Copilul nu știe, nu este conștient că ar putea vorbi cu cineva în detalii despre situația sa. La această vîrstă, criza se manifestă, de cele mai dese ori, fie prin hiperactivism, fie prin incapacitatea de a învața. Adulții luptă cu criza restricționîndu-și viața, dar

copiii sînt impuși să lupte cu provocările, în special la școală, în fiecare zi, unii izolîndu-se total, alții devenind agresivi [6, pp. 6-7].

Să fie clar: criza la copii nu se observă ușor, mai ales cînd avem o clasă mare, cu 20-30 de elevi, în toate situațiile – divorț, deces, abuz, handicap, boală – nu este remarcată de un simplu ochi de observator.

Consilierii profesioniști recomandă trei căi de bază de ajutorare a copilului în a depăși criza: să construim și să îmbunătățim relațiile copilului; să ne convingem că în preajma lui este cineva care are grijă de el, comunică sistematic; să-l îndemnăm să depună eforturi mature de a face față situației. În ședința de consiliere cu copiii, scoatem în evidență, reacționăm doar pozitiv, fără a discuta, ca în orice alte cazuri [6, p. 15].

În literatura de specialitate găsim mai multe adevăruri despre consilierea în situații de criză, utile pentru consilierii profesioniști, dar și pentru adulții practicieni implicați în asemenea contexte, dintre care remarcăm:

- Ajutînd copilul să-și rezolve o problemă, putem crea anumite stări de consiliere.
- Gîndește-te mult asupra atacurilor de panică la copil (dar și la ale tale). Tendința ta va fi să le temperezi imediat.
- Renunță la ideea unor soluții magice venite peste noapte, pregătește-te să lucrezi, să te rogi mult pentru problema dată. Problemele de sănătate, inclusiv mentală, se tratează greu.
- Lucrurile se pot înrăutăți, înainte de a se face bine.
- Pe parcurs, veți oscila între certitudini și incertitudini, mult.
- Atunci cînd faci o investiție mare în ajutorarea unui copil, mai mare decît a făcut-o copilul însuși, nu ne putem aștepta la rezultate bune.
- În calitatea ta de consilier, implicat afectiv în problema dată, vei fi influențat mai mult tu de copil, decît el de tine.
- Copiii anxioși pot accepta ușor ce le spui, mulți se vor lăsa conduși de tine, chiar și prin simplele întrebări puse în mod fals, deseori.
- Decizia ta de a folosi ce știi se va intersecta cu dezvoltarea ta din mers, cu metode alternative.
- Vei trăi experiențe de conflict între cît de mult ai vrut să ajuți și cît de limitat, ca om, ești totuși.

La baza consilierii copilului în stare de criză stă teoria dezvoltării lui Carl Rogers. Să nu reducem toată percepția noastră asupra copilului doar la comportarea observată de noi. Copiii de diferite vîrste gîndesc diferit, de aceea trebuie să cunoaștem și teoria piagetiană despre dezvoltare. Nu se va uita și de teoria comportamentală/behavioristă – deseori, prin fapte se îndreaptă, se îmbogățesc atitudinile/cunoștințele, formarea abilităților sociale etc. A consilia înseamnă a oferi soluții alternative

la probleme, în ultimă instanță. Astfel, cele mai productive stiluri de consiliere spirituală sînt: stilul centrat pe client, stilul comportamental și stilul cognitiv-afectiv.

O importanță primordială în orice act de consiliere o are ascultarea empatică, or, a fi un bun consilier înseamnă, în primul rînd, a fi un bun ascultător. Contează cît de mult vorbim și ascultăm. Copiii sînt egocentrice (totul e al lor), se gîndesc, întîi de toate, la ei. Și e firesc să fie așa. Ei înțeleg lucrurile literal, fac conexiuni unice, care le aparțin doar lor, absolut neașteptate.

Printre regulile de consiliere, în cazul crizei la adolescenți, atestăm: confidențialitatea, mobilizarea tuturor forțelor pozitive, provocarea destăinuirilor/confesiunilor, încurajarea scrierii jurnalelor, a notelor personale; sugerarea de alternative, chiar dacă cel vizat va fi, de cele mai multe ori, în dezacord total, ramii empatic [2, pp.44-50]. În cazul acestora, trebuie să recurgem la acțiuni concrete, în ultimă instanță, să fim avocatul lor, în adevăratul sens al cuvîntului, alături de părinți, diriginte etc.

Consilierea, în situații de criză, este una suportivă, consilierul urmînd a nu se transforma în detectiv, descosînd mult copilul; a identifica sentimentele/stările pozitive; a încuraja verbalizarea stărilor de spirit și a restabili relațiile.

Fazele consilierii în 7 pași, propuși de psihologul Archer, conțin un algoritm simplu și funcțional:

1. Ascultă și construiește o relație de lucru.
2. Ajută persoana să se concentreze asupra problemei.
3. Fă o înțelegere/un contract profesionist cu persoana respectivă.
4. Stabilește scopuri și alternative realiste.
5. Alege un loc de consiliere neutru, confortabil, ca să nu fiți deranjați.
6. Alcătuieste un plan de acțiuni.

Termină consilierea și evaluează-o [2, p. 26]. Este greu să îți consiliezi soțul, copiii, părinții, deoarece te vei implica emoțional, or, consilierea cere situare obiectivă. În timpul acesteia, trebuie să ascultăm atent, să recurgem des la parafrazări, ca să ne asigurăm că înțelegem lucrurile. Să nu ne grăbim cu sfaturile, să nu judecăm. Nu începem cu istorii din viața noastră, ci ne focusăm pe persoana pe care o consiliem. Nu o descoasem, punînd prea multe întrebări, să nu creadă că ar fi venit la un interogatoriu. Încercăm să înțelegem ce simte. După discuții, ne trasăm niște obiective, cădem de acord împreună, ce facem în primul rînd, în al doilea rînd etc. Scriem alternative, alegem, desenăm ceva, ca să fie mai clar, oferim exemple, ilustrații. *Planul de acțiuni* este foarte important în orice act de consiliere. Vom merge pe pași mici, ca persoana respectivă să aibă șanse realiste de a-i face. Vom consolida și încuraja succesul, nu putem însă evita și posibilele eșecuri/căderi. Practicăm anumite

abilități verbale noi, sau alte feluri de abilități: exerciții de respirație, de luare a notițelor, de lectură zilnică etc. Vom folosi resurse disponibile, nepunînd consiliatul în fața unor resurse greu de accesat. Vom face un orar, dar vom fi flexibili [2, pp. 40-41]. Cînd încheiem consilierea, scriem un mic raport, accentuînd progresul, starea lucrurilor, clarificînd încă o dată ce a putut face și ce nu, cum a fost, ce a obținut etc. Consilierul spiritual trebuie să treacă mereu prin școala Duhului Sfînt. Să avem credința că de Dumnezeu oricînd va fi nevoie în ședințele noastre, într-un mod transformativ, atunci cînd noi îl chemăm. Or, precum ne încurajează și ne încredințează Sfîntul Apostol Pavel: „Știm că toate lucrurile lucrează împreună, spre binele celor ce-l iubesc pe Dumnezeu” (Romani 8:28). Să ne lăsăm a fi instrumentele lui Dumnezeu, să cooperăm cu El. Să avem încrederea că Dumnezeu va face ca întîlnirile noastre de consiliere să transforme inima celui cu care ne întîlnim, cînd El va fi acolo. Să deschidem ușa inimii consiliatului, ca Dumnezeu să lucreze în ea în mod miraculos. Punctul focal este întîlnirea Dumnezeului celui viu cu persoana pe care o consiliem.

Sînt cinci adevăruri de memorat în consilierea spirituală:

- Niciodată nu îl puteți reduce pe Dumnezeu la metodele cunoscute de dvs.
- Dumnezeu opune rezistență controlului și manipulării noastre.
- Unii oameni se tem de întîlnirile cu Domnul.
- Principalul scop al lui Dumnezeu cu viața noastră nu este să ne facă fericiți (ps. 25).
- Uneori Dumnezeu ne ajută să cădem înainte de a ne înălța [1, p. 38].

Pentru o consiliere spirituală eficientă, specialiștii ne recomandă să obținem maturitate spirituală în cinci domenii: identitate, cunoaștere, sentimente/emoții, relații și comportarea de fiecare zi. Hristos este cel care ajută și vindecă! [1, p. 43-44].

Elemente fundamentale ale intervenției spirituale includ:

- validarea emoțiilor;
- trecerea de la fructe la rădăcină, prin cea mai simplă logică, prin rugăciune, prin urmărirea durerii din trecut și a celei din prezent;
- liniștirea minții, comunicarea cu Dumnezeu;
- a ne lăsa conduși de Duhul Sfînt, nu de formule, a ierta și a ne elibera [1, p. 56].

Eliberarea, ca parte esențială a procesului terapeutic de consiliere, include: evaluarea succintă; rugăciunea; iertăm și sîntem iertați; rupem legăturile vechi, jurămînte și cătușele spirituale, rugăciunea despre puterea și plinătatea lui Dumnezeu; oferim instrucțiuni clare consiliatului: cum să aibă grijă în continuare, să se roage, să se odihnească, să citească din Biblie, să se plimbe etc. [1, pp. 89-90].

În sfîrșit, enunțăm principiile consilierii spirituale evidente, în contextul descris de noi:

- totul este personal;
- scriptura oferă o „psihologie și o psihoterapie” comprehensivă/clară (dar nu exhaustivă);
- noi trebuie să luptăm cu păcatele și suferințele, impunîndu-ne o disciplină de viață, o disciplină spirituală: „Te caut din toată inima mea, nu mă lăsa să mă abat de la poruncile Tale./Strîng Cuvîntul Tău în inima mea, ca să nu păcătuiesc împotriva Ta.” (ps. 119:10-11).

În concluzie: Optăm în continuare pentru promovarea consilierii spirituale și profesionalizarea psihologilor și a pedagogilor în domeniul dat, dar și a personalului bisericesc, care trebuie să se cultive mai mult din punct de vedere teoretic, psihologic și pedagogic și să contextualizeze/adapteze demersurile spirituale de consiliere.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Appleby D.W., Ohlschlager G. Transformative encounters. The intervention of God in Christian Counseling and Pastoral CareI, IVP Academic, Illinois, 2013. 388 p.
2. Archer J.Jr. Counseling College Students. A practical guide for teachers, parents, Counselors, Continuum, New York, 1991. 170 p.
3. Ateh J.D., McMinn M.R. et al. Spiritually oriented interventions for Counseling and Psychotherapy, American Psychological Association, Washington, USA, 2008. 368 p.
4. Encyclopedia of Educational Research, sixth edition, volume Macmillan Publishing Company, New York, Macwell Macmillan Canada, Toronto, Macwell Macmillan International, New York, Oxford, Singapore, Sydney, 1992.
5. McMinn M.R. Sin and Grace in Christian Counseling. An integrative Paradigm, IVP Academic, USA, 2008. 176 p.
6. Ornum W.V., Mordock J.B. Crisis Counseling with children and adolescents. A guide for non-professional counselors, Oregon, USA, 2002. 240 p.
7. Spilka B., Hood R.W. et. al. The Psychology of Religion. An empirical approach, 3rd edition, The Guilford Press, New York, London, 2003. 672 p.
8. <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate-2014Martie/DUMITRU%20GEORGIANA%20-%20Competentele%20cadrelor%20didactice%20in%20domeniul%20consilierii%20educationale/Rezumat%20teza%20doctorat%20DUMITRU%20GEORGIANA.pdf> (vizitat 20.06.2015)



Lilia GRIGOROI

dr., conf. univ., decanul facultății Contabilitate,

Educație comunitară: contabilitatea nu e doar pentru contabili

Rezumat: Într-o lume în care incertitudinea și riscul sînt generatoare de alternative sau opțiuni, viața economică nu ridică problema alegerii între situații riscante și situații certe, ci între diferite grade de risc și posibile contexte. Or, gradele de risc în diverse contexte posibile pot fi evitate sau atenuate, dacă dispunem și înțelegem informațiile economice furnizate către public. Avînd în vedere că produsul final al contabilității este transmiterea informațiilor către utilizatori, am decis că

ar fi util să conving acest public, de la mic la mare, de următoarele: contabilitatea este nu doar pentru contabili. Contabilul organizează sistemul contabil în cadrul entității, pentru a ajunge la rezultatul final – prezentarea de informații tuturor celor care au nevoie. Or, pentru o tratare și aplicare eficace, ar fi necesar ca și utilizatorii să posede cunoștințe minime de contabilitate. De fapt, am dorit să subliniez importanța/rolul contabilității, prin produsele sale finale, în procesul decizional, precum și să aduc argumente prin care să relev faptul că aceasta face parte din activitatea noastră de zi cu zi, lucru pe care, de foarte multe ori, nu îl observăm și nici nu îl percepem. Iar în final, prezentăm cîteva propuneri și modalități prin care comunitatea ar putea contribui la educația economică, implicit și cea contabilă, a tineretului studios.

Abstract: In a world where uncertainty and risk are generating options and alternatives, the economic choices are not between risky situations and certain situations, but between different degrees of risk in different contexts. These risks can be avoided or mitigated if we possess and understand the economic information provided to the public. Since the end product of accounting is providing information to the users, we decided that it would be useful to try to explain that accounting is not just for accountants. The accountant organizes the accounting system within the entity with the end goal of presenting the relevant information to all those who require it. However, for effective treatment and implementation of this information it is necessary that the end users have basic knowledge about accounting. In fact, what I want to emphasize in this article is the utility that accounting has in the decision-making process through its final products. The article also argues that accounting is part of our everyday activities, which very often we do not even realize. And finally, I provide some proposals and ways by which the community can contribute to the economic (and implicitly accounting) education of the young generation.

Keywords: Community education, accountancy, accountant, accounting profession.

“Contabilitatea este judecătorul nepărtinitor al trecutului, ghidul necesar al prezentului și consilierul indispensabil al viitorului ...”

(J. Fr. Schär)

Trăim într-o lume în care aproape totul se vinde și se cumpără, iar resursele scad vertiginos. A ști să gestionezi eficient și responsabil resursele pe care le controlează individul sau întreprinderea reprezintă un obiectiv major. Marile scandaluri financiare de nivel mondial de la celebrele companii Barings, Enron, Parmalat, Anderson etc., dar și cele de nivel local (Banca de Economii a Moldovei etc.) implicate în manopere frauduloase de proporții au generat adevărate seisme în lumea afacerilor. Care ar fi legătura dintre scandalurile financiare și contabilitate? Or, performanța și poziția financiară a acestor întreprinderi au fost distorsionate prin numeroase inginerii financiare și cosmetizare a informațiilor de raportare, astfel inducînd în eroare percepția utilizatorilor. Tentația mistificării adevărului în scopul obținerii unor foloase necuvenite, fără îndoială, s-a dovedit a fi mai presus decît onestitatea în afaceri. Întreprinderile aflate realmente în pragul falimentului au ținut să prezinte cu orice preț o imagine total diferită de cea reală. Aceste eșecuri au la origine dorința exacerbată de îmbogățire, incompetența, nerespectarea flagrantă a reglementărilor contabile și financiare, ignorarea managementului riscurilor, neglijarea recomandărilor auditorilor etc. Efectele s-au răsfrînt nu numai asupra angajaților, acționarilor, creditorilor, dar și asupra societății. Avînd în vedere faptul, că în bună măsură dezinformarea utilizatorului și a publicului a avut loc prin intermediul raportărilor financiare s-a adus prejudiciu imaginii contabilității și implicit, profesiei contabile.

Recunoaștem sau nu, contabilitatea și implicit profesia contabilă nu este foarte iubită, fapt pentru care și imaginea ei se află uneori în suferință.

Contabilitatea este la prima vedere un domeniu greu de perceput de mediul social, dificilă, cu o interfață pentru asimilare deloc interactivă, iar baza cunoștințelor esențiale pentru a face față înțelegerii corecte și aplicării cu utilitate trebuie să fie solidă. Or, produsele contabilității sînt doar niște cifre, parcă nimic mai mult. Și totuși, aceste cifre exprimă adevărul. Fie că iubim sau nu prea iubim cifrele, acestea ne dirijează viața, ne restrîng plăcerile, ne semnalează abuzurile din cont, ne dau fiori cînd soldul de pe *card* trece pe debit sau cînd bancomatul ne scrișnește din spatele ecranului anunțîndu-ne despre lipsa de fonduri.

Deseori managerii scriu pe rețelele de socializare că urăsc contabilitatea. Poate de aceea că îi guvernează, îi domină, îi observă și le spionează fiecare mișcare. Cel puțin într-o lume civilizată. Mișcări bănești, mișcări lumești...

Pentru început, avînd în vedere că fiecare dintre noi, indiferent de profesie “conduce” o contabilitate personală, primară, aș adresa întrebarea mea preferată, cum o fac în cadrul primului curs de contabilitate la ASEM: Cui și la ce servește contabilitatea? Răspunsurile Dumneavoastră probabil ar fi diferite și foarte variate, așa cum sînt și cele primite de la studenți. În funcție de distanța la care se situează studentul față de profesia contabilă părerile se împart de la foarte utilă pînă la aceea că contabilitatea este un rău necesar, iar veștile contabile previzionează și anunță falimentul. La fel este și în mediul de afaceri. La orice întreprindere auzim replici în adresa contabilului, fie că este ridicat în slăvi, fie că este total ponegrit. Unii văd în contabil o panacee care poate rezolva toate problemele contabile, fiscale și financiare, alții o frînă în calea dezvoltării afacerii. Or, profesia de contabil în cadrul entității se diferențiază de celelalte profesii. Dacă într-o incintă căutați un contabil, fiți atenți la discuții. Într-un birou anume este o persoană care, vorbind la telefon spune întruna aceleași lucruri: Va rog sa-mi aduceți factura fiscală, bonul nu este stampilat, nu sînt toate documentele, am nevoie de acte pentru raportare, etc. etc. Personajul în cauză este contabilul. Este, dacă vreți, ca un portar la fotbal – toți jucătorii au scopul principal să marcheze goluri și doar portarul să nu permită acest lucru. Dar nici o echipă nu va juca fără portar. Un contabil bun face cît o jumătate de firmă.

Mulți văd contabilitatea doar ca pe un instrument pentru calcularea taxelor și a impozitelor, ca o povară, o piedică pentru cei care încearcă să deruleze o afacere profitabilă. Din același unghi de vedere, contabilul este emisarul de vești rele: impozit, TVA, CNAS, taxe, amenzi etc. El face o muncă “nefolositoare” firmei, cere de la fiecare angajat (adică de la cei care cu „adevărat” fac afacerea să meargă) să-și documenteze orice acțiune, să întocmească acte peste acte, care de care mai sofisticate, să justifice orice bănuț cheltuit sau încasat. Mai

apoi aceste acte le buchisește, prin niște formule necunoscute oamenilor obișnuiți le adună și le înmulțește, dar mai ales, le scade și le împarte ca pînă la urmă să ajungă la rezultate și verdicte surprinzătoare și departe de cele așteptate.

Este un punct de vedere total fals. Managerii, patronii care nu au cunoștințe despre contabilitate și rolul ei în entitate o consideră ca pe ceva impus, și nu ca pe ceva ce aduce valoare întreprinderii. În consecință, aceste entități au cel mai mult de suferit.

Nu ne vom referi la faptul de ce persistă acest punct de vedere. Ține mai mult de interconexiunea dintre contabilitate și fiscalitate. Or, acest aspect necesită un studiu mult mai aprofundat și la acest subiect se discută și se va discuta în continuare mult, atît la noi, cît și peste hotare.

Vom puncta doar că, pentru a conviețui într-o societate, orice entitate, persoană fizică sau juridică trebuie să cedeze o parte din profit acestei societăți. Acest lucru este indiscutabil.

Dar există și enorma responsabilitate a guvernanților de a defini corect această parte de profit pe care contribuabilii sînt obligați să o plătească societății, să stabilească niște reguli de joc echitabile, bine definite, pe înțelesul tuturor și de durată. Aceiași guvernanți mai au și marea responsabilitate de a justifica, economic și social, cheltuiala bunurilor încasate de la contribuabili. Cu regret, trebuie să constatăm că în multe cazuri anume guvernanții sînt cei care nu-și respectă pe deplin obligațiunile. Determinarea unor taxe (în sensul larg al cuvîntului) exagerate, stabilirea unor reglementări incorecte și/sau neechitabile, lipsa de transparență la cheltuirea veniturilor din partea factorilor de decizie provoacă neconformarea contribuabililor cu necesitatea de a plăti impozite și contribuții. Nu vrem să credem că aceste inconveniențe sînt create intenționat. Credem că, de cele mai multe ori, este vorba de lipsa de experiență de lucru „pe teren” a celor care elaborează aceste legi, hotărîri și reglementări. Și aici iarăși revenim la rolul contabilului. Or, nici un manager, administrator, director de întreprindere etc. nu va putea estima consecințele, nu-și va expune opinia față de deciziile organelor de resort fără a-și consulta contabilul. Indiferent de natura acestor consecințe și reacții – negative, indiferente sau, de ce nu, pozitive (mai rar, cei drept) avizul prealabil îl pune contabilul.

Cu părere de rău, de regulă, luarea de atitudine față de deciziile guvernanților vine post factum și această situație nu este benefică nici pentru comunitatea contabililor, dar nici pentru guvernanți. Din punctul nostru de vedere, autoritățile statului ar trebui să consulte specialiștii din domeniu (profesori universitari, practicieni) în fazele incipiente, de concept, de elaborare a normelor juridice de activitate economică, aceste con-

sultări urmînd să persiste pe durata întregului parcurs de adoptare. Iar comunitatea contabililor trebuie să se organizeze mai eficient, de exemplu, prin intermediul unor organizații și organisme profesionale, care să devină un partener credibil în relațiile cu structurile de stat, dar și un negociator cu autoritate în vederea apărării drepturilor profesionale ale membrilor săi atît în relațiile cu autoritățile, cît și cu angajatorii.

Un studiu al ACCA (the *Association of Chartered Certified Accountants*) din anul 2012 susține că profesia contabilă continuă să piardă din credibilitatea sa, dacă nu reușește să își *educe publicul și grupurile de interes* cu privire la valoarea sa și pașii de urmat pentru a restabili încrederea. De asemenea, rezultatele studiului semnalează că acest lucru se datorează parțial lipsei de înțelegere a rolului contabililor în succesul afacerilor, care sînt atît de importante pentru creșterea și recuperarea economică, dar și faptului că exponenții acestei bresle necesită să muncească asupra poziției și propriei imagini în societate. Astfel, principala preocupare a contabililor, dar și a celor implicați în educația contabilă ar fi să se concentreze asupra găsirii unor căi care ar arăta cum să ieșim din acest con de umbră al profesiei. Deși chestiunea abordată provoacă numeroase discuții, este important să devenim mai buni în a explica ceea ce facem, cum o facem și cum generăm valoare. Nu în zadar se spune că ”modul în care sînt oamenii văzuți, determină în parte modul în care sînt tratați”.

Revin la titlul articolului, încercînd să argumentez de ce contabilitatea nu este doar pentru contabili. Este cert și indiscutabil faptul că un contabil face contabilitate. Poate că nu sună prea bine, poate că unora nu le place, iar altora li se pare devalorizant, dar acesta este cel mai bun termen. Însă contabilul organizează și ține contabilitatea nu pentru el însuși, or, el pregătește informații, situații și rapoarte de sinteză pentru manageri, proprietari, inspectoratul fiscal, Casa națională de asigurări sociale, Casa națională de asigurări în medicină, creditori, debitori, angajați etc. De ce? Legea ne obligă? Este adevărat, legea impune o astfel de obligație. Dar chiar dacă legea nu ar obliga entitățile să își organizeze un sistem de contabilitate, acesta oricum ar exista, deoarece este justificat de nevoia de informații, de nevoia unei anumite rigori în gestiunea afacerilor mari sau mici, legale sau ilegale, simple sau complexe, individuale sau colective.

Drept exemplu să luăm populația aptă de muncă, care, în mare parte, este angajată în cîmpul muncii, prestează o muncă pentru care primește un salariu. Sîntem ferm convinși că angajații și grupurile lor reprezentative (sindicatele) sînt interesați de poziția și performanța financiară a entității pentru care lucrează, de posibilitățile acesteia de a le oferi remunerații, prime, ajutoare materiale, pensii, oportunități profesionale etc. Fie că unele informații sînt prezentate public autorităților

statului sub formă de rapoarte, declarații, altele – în cadrul unor adunări generale ale fondatorilor, reuniuni cu angajații, știri economice etc. Acestea ar putea include o multitudine de termeni, **de care majoritatea oamenilor au auzit, dar nu îi înțeleg în totalitate. Ar putea fi chiar informațiile care îi interesează cel mai mult...** Cunoștințele insuficiente în domeniul economic și contabil ar putea fi dictate, într-o mare măsură, de alegerea unui alt traseu profesional, decît cel economic. Însă, indiferent de traseul ales, viața de zi cu zi solicită mai multe decizii economice. În acest context, anii de liceu sau de facultate ar putea acoperi golurile.

Pentru ca această contabilitate să nu fie percepută de elevi ca un sistem de calcule, de înregistrări fără sens sau explicații, ea trebuie predată pe înțelesul lor, cu exemple din viața de zi cu zi. Chiar dacă contabilitatea se organizează la nivel de entitate și obiectul de studiu este patrimoniul entității, ea poate fi ușor comparată și extrapolată, pentru exemplificare și înțelegere, la patrimoniul familiei. Or, pentru toată lumea, contabilitatea face parte din activitatea cotidiană, lucru care, de foarte multe ori, nu este observat și nici perceput.

Facem contabilitate de la vîrste foarte fragede. Împărțind jucăriile, bomboanele, copiii nu fac altceva decît să negocieze niște schimburi reciproc avantajoase. Adică, fără o pregătire financiară, din instinct, ei măsoară valoarea unui obiect și cad la învoială, deci fac afaceri.

De la vîrstă fragedă, zilnic, fără a efectua un calcul contabil, fără planificări de buget și calcul de profit, facem transferuri de drepturi și chiar tranzacții financiare. Or, aceste schimburi sînt efectiv niște tranzacții încheiate prin acorduri verbale. Mai tîrziu, copiii primesc de la părinți și rude bani de buzunar, încep să perceapă banii ca pe un instrument de schimb, o modalitate de acces la lucrurile rîvnite, fapt care îi impune să își dorească să acumuleze cît mai rapid și sume cît mai mari. Poate chiar își fac și o pușculiță. Din punct de vedere contabil, acest lucru nu este altceva decît întocmirea unui plan de afaceri, cu o bugetare previzională a veniturilor și cheltuielilor. De asemenea, și o eventuală listă de cadouri (pe care le așteaptă copilul cu ocazia unor evenimente din viață), expusă direct sau indirect părinților este la fel un calcul financiar, întrucît valoarea lor depinde de poziția financiară a „entității”, adică a familiei. Micuții din familii favorizate financiar își vor dori un iPhone, un iPad, în vreme ce cei dintr-o familie modestă se vor mulțumi și cu o vizită la menajerie, în cel mai bun caz.

Practicăm contabilitatea mai bine decît o înțelegem. Însă cînd vine momentul unei decizii profesionale, această meserie nu prea este în vogă. Întrebați copiii ce vor să devină. Doctor, învățător, cosmonaut etc. vor spune ei. Termenul de contabil, probabil, nici nu există în vocabularul lor.

Oricum înțelegerea unei contabilități simple devine imperativă în momentul când îți iei zborul din casa părintească. Or, conștient sau inconștient, persoana care pleacă la studii sau la muncă, fie că locuiește într-un cămin sau într-un apartament închiriat, este obligată să își facă un plan financiar, să își gestioneze veniturile și cheltuielile, altfel nu va supraviețui.

Contabilitatea poate fi simplă. Pe scurt, ea răspunde la două întrebări: 1) Ce avem? și 2) De unde provine ceea ce avem? De aici și egalitatea de bază în contabilitate: Activ (Ce avem?) = Pasiv (De unde?), care se obține prin aplicarea unor procedee – *dubla reprezentare* și *dubla înregistrare*. Să ne amintim de afirmațiile și întrebările de “serviciu” adresate copilașilor care se laudă că au o mașinuță nouă sau o păpușă Barbie nouă: Ce frumoasă este! De unde o ai? Este o contabilitate “domestică”, bazată pe aceleași principii: are ceva (o mașinuță nouă) și de undeva (cineva i-a dăruit-o).

Este la fel și atunci când luăm un credit de la bancă. Avem bani (activ), dar avem și o datorie (pasiv), cele două fiind egale la momentul primirii. Desigur, ceea ce câștigăm sînt banii, dar nu trebuie să uităm de sursa de proveniență – datoria, pe care, mai devreme sau mai târziu, va trebui s-o onorăm.

Pentru a înțelege mai bine lumea în care trăiesc, ar fi binevenită educația timpurie în domeniul economiei și a contabilității, chiar din liceu, poate printr-un curs opțional, sau poate prin niște ore de meditație în cadrul centrelor de consiliere și orientare profesională. Nu pretindem la multe ore, sînt suficiente 2-4 ore academice pentru a explica ce este contabilitatea, cu ce se ocupă, cine are nevoie de ea, cu ce și la ce ne ajută. Prin aceasta, școala ar atinge acele aspirații nu doar de al face pe elev coparticipant la propriul destin prin informare, educare, autoformare, autoorientare, capabil de a face alegeri raționale, justificate și motivante. Dar ar avea o pregătire pentru viața de zi cu zi, să nu acționeze doar prin intuiție, dar și posedînd informații, să aplice raționament în acțiunile sale economice și financiare.

Școlile ar putea fi încurajate să stabilească parteneriate cu companii și alte instituții la nivel local pentru a contribui la dezvoltarea comunităților locale și a-i familiariza pe elevi cu lumea profesională. Vizitele organizate de școli în companii și alte instituții ar contribui de asemenea la familiarizarea elevilor cu lumea profesională. Ar putea fi organizate întâlniri tematice în cadrul unor proiecte intitulate, de exemplu, *Oameni și lumea profesională*.

De asemenea, elevii ar putea beneficia de vizite de studiu în cadrul principalelor organisme profesionale din domeniile contabilitate, audit și consultanță fiscală. Această activitate ar veni în completarea sesiunilor de consiliere și orientare profesională, prin intermediul cărora elevii își vor îmbunătăți abilitățile transver-

sale referitoare la autoevaluarea corectă și realistă a competențelor specifice deținute și vor deprinde tehnici de căutare, selectare și obținere a unui loc de muncă, aflat în concordanță atît cu așteptările personale, cît și cu aptitudinile deținute.

În concluzie: Principiile de ținere a contabilității sînt aceleași atît la nivelul bugetului de stat, al entităților mai mari și mai mici, cît și la nivelul bugetului personal. Principalul scop al acestei evidențe este de a ne avertiza să nu cheltuim mai mult decît sîntem capabili să producem. Și este foarte important să fim transparenți și fiabili. Altminteri falimentăm. Ca Banca de Economii a Moldovei.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Constantin C. Viața de zi cu zi în documente vechi de familie. București: Editura Universitară „Ion Mincu”, 2013.
2. Grigori L. Valorile și provocările profesiei contabile. <http://www.contabilsef.md/print.php?l=ro&idc=376&id=5460>
3. Grigori L. Modernizarea educației contabile prin prisma cooperării dintre mediul universitar și organismele profesionale. Conferința științifică internațională *Cooperarea dintre mediul universitar și organismele profesionale: Soluții și oportunități în dezvoltarea durabilă a profesiei contabile* (4 aprilie 2014). <http://eprints.ugd.edu.mk/11397/1/Zbornik-Moldavija.pdf>
4. Grigori L. Situația actuală și posibilități de modernizare a învățămîntului universitar contabil. Conferința națională didactico-științifică *Predarea disciplinelor de contabilitate, audit și analiză economică în contextul noilor reglementări contabile* (27 februarie 2014) <http://ase.md/facultatea/contabilitate/catedra/ca/activitatea-stiintifica/conferinte-stiintifice.html>



Angela MUȘENCO

formator, Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale, ca instrument de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale, dezbătute la Șoldănești*

quo-ul instituției pe care o conduce, decât cel de a însufleți schimbarea. Azi însă, reformele ample din educație solicită ca aceștia să lucreze dincolo de granițele tradiționale. Managerii școlari eficienți sînt factorii esențiali în realizarea schimbării. Doar cei care pot face față noilor cerințe pot contribui la edificarea unor școli noi, susțin cu toată fermitatea expertii în domeniu.

Studiile recente aduc argumente pertinente în susținerea afirmației că managerilor școlari le revine un rol crucial în îmbunătățirea școlilor și în sporirea rezultatelor academice ale elevilor. În timp ce profesorii au un impact direct asupra elevilor în sala de clasă, un director de școală poate influența indirect traseul de învățare al tuturor elevilor din școală, deoarece le aparțin deciziile în cazul:

- recrutării cadrelor didactice;
- menținerii în școală a profesorilor excelenți;
- eliminării cadrelor didactice mai puțin eficiente.

Avînd în vedere legătura dintre managerii școlari și rezultatele elevilor, evaluarea celor dinții este recunoscută ca o strategie-cheie de îmbunătățire a școlilor și a reușitei elevilor, de reducere a lacunelor.

În acest context, C.E. PRO DIDACTICA a desfășurat la Șoldănești, la nivel de raion, un dialog cu directorii, directorii-adjuncți, reprezentanții Direcției Învățămînt privitor la *Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrumente de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale*. Obiectivele activității au ținut de:

- implicarea actorilor sociali în discuții publice cu

referire la competențele managerilor școlari și rolul lor în asigurarea calității educației;

- abordarea tematicii în cauză prin prisma documentelor de politici: Codul Educației, Regulamentul.

Discuția a pornit cu un exercițiu reflexiv *Profilul unui manager școlar de succes*. Participanții au fost invitați să mediteze cum trebuie să fie un director pentru ca elevii să vină din plăcere la școală și să învețe bine, iar profesorii să aibă o atitudine pozitivă față de muncă și să fie motivați să-și perfecționeze permanent măiestria profesională.

Un manager bun, în opinia celor prezenți, este:

- un lider, care își asumă responsabilitatea atât pentru succese, cît și pentru eventualele eșecuri;
- sociabil, capabil să interacționeze cu diferiți oameni: profesori, elevi, personal auxiliar, părinți, membri ai comunității;
- corect și consecvent, doar astfel își poate păstra credibilitatea în fața elevilor și profesorilor;
- organizat și pregătit pentru a face față zi de zi unor noi provocări;
- empatic, capabil să se pună în locul profesorului sau al elevului și să vadă lucrurile din perspectiva lor;
- bine pregătit profesional, un model de urmat pentru colegii săi.

După prezentarea celor 8 competențe generale din proiectul *Standardele profesionale ale managerilor școlari*,

* Articolul a fost elaborat în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative și durabile în educație*, sprijinit financiar de Fundațiile pentru o Societate Deschisă, prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

discuția a continuat cu o activitate de grup, unde participanții au enumerat acțiunile unui conducător de școală pentru fiecare dintre competențele vizate:

- școlarizează toți copiii, indiferent de etnie, religie, statut social etc.;
- realizează un parteneriat eficient între actorii educaționali: cadre didactice, părinți, elevi, APL, ONG etc.;
- stabilește și încurajează relațiile eficiente în comunitatea școlară;
- organizează traininguri *Modalități de soluționare a conflictelor*;
- promovează prestigiul profesiei de pedagog în rîndul elevilor dotați;
- elaborează oferte educaționale în corespundere cu interesele elevilor;
- realizează o autoevaluare publică a profesorilor cu experiență avansată;
- instruește profesorii în cadrul catedrelor prin seminarii, traininguri;
- stimulează cadrele didactice în funcție de rezultatele evaluărilor;
- informează și implică în luarea deciziilor diferiți actori educaționali (consiliul școlăresc, comitetul părintesc, APL, agenții economici, medicul...);
- elaborează planul strategic pe 5 ani, planul anual de activitate cu implicarea reprezentanților elevilor, părinților, corpului didactic, APL;
- organizează activități de informare despre viața școlară (prin intermediul activităților extrașcolare, prin implicarea membrilor comunității), editarea buletinelor informative și a ziarelor, participarea la emisiuni radiotelevizate;
- motivează cadrele didactice pentru participare la diverse concursuri, proiecte, activități;
- formează echipa (grupul de lucru) pentru elaborarea planului de activitate, repartizează responsabilitățile între membrii ei;
- organizează instruirea internă a cadrelor didac-

- tice, cât și participarea lor în alte formări;
- gestionează finanțarea cursurilor de formare continuă;
- valorifică tradițiile existente, dezvoltă și adoptă tradiții noi;
- alocă mijloace activităților, implică instituția în proiecte investiționale;
- conlucrează cu părinții, consiliul școlar, APL;
- stabilește parteneriate cu alte instituții;
- implică instituția în proiecte comunitare (naționale, internaționale);
- supervizează realizarea de panouri publicitare și conlucrează cu mass-media.

În cadrul autoevaluării competenței generale *managerul școlar conduce procesul managerial și de învățămînt al școlii*, 60% din participanții la discuție au optat pentru varianta „bine”, 26% – pentru „satisfăcător”, 7,7% – pentru „foarte bine” și 6,3% – pentru „nesatisfăcător”; 67% din subiecți și-au notat competențele cu „bine” și „foarte bine”, 33% – cu „nesatisfăcător” și „satisfăcător”.

Analizînd rezultatele autoevaluărilor directorilor de școli, competențele specifice apreciate cu cele mai multe calificative „nesatisfăcător” și „satisfăcător” sînt:

- managerul planifică, organizează și gestionează în mod eficient resursele umane, fizice și financiare ale școlii;
- managerul facilitează implicarea consecventă a părinților și asigură ca aceștia să fie informați despre învățarea și dezvoltarea copilului lor;
- managerul plasează învățarea în miezul planificării strategice.

În final, managerii școlari au făcut comentarii legate de proiectul amintit, asigurînd audiența că, revenind în instituții, vor organiza discuții pe marginea lui, în vederea îmbunătățirii acestuia.

Apreciem calitatea discuțiilor și implicarea responsabilă a managerilor în dezbaterea acestui proiect de mare importanță pentru implementarea unor reforme calitative și durabile în educație.



Rodica **MAFTEUȚĂ**

doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol

Sistemul de competențe ale managerilor instituțiilor preuniversitare ce condiționează atingerea performanței școlare

Rezumat: Formarea și dezvoltarea competențelor, în domeniul managerial, constituie un proces desfășurat pe întreaga durată a carierei și implică o formare specializată, realizată în cadrul mediului profesional și social. Competența înseamnă a ști să acționezi, a vrea să acționezi dar și a putea

să acționezi, ea trebuie să aibă un context și să vizeze procesul care conduce la rezultate. Un manager competent trebuie să știe ce să facă pentru a ajunge la rezultatul propus, el trebuie să dispună de anumite cunoștințe, aptitudini, abilități și atitudini. De aceea este nevoie de anumite standarde clar definite și accesibile, acreditate pentru a măsura competența a ceea ce poate realiza un manager în vederea obținerii de performanțe.

Abstract: The training and development of competences, in the field of management, constitutes a process conducted throughout the career and requires specialized training, accomplished in the social and professional environment. The competence means knowing how to act, have the desire to act but also to be able to act, it must have a context and regards the process leading to results. A competent manager must know what to do in order to reach the aimed result, must have certain knowledge, skills, abilities and attitudes. Therefore, it is required certain clearly defined and accessible standards, accredited to measure the competence of what a manager can fulfill in order to achieve a performance.

Keywords: Competence, professional competence, managerial competence, manager.

Managementul educațional este o formă de conducere superioară a sistemului de învățământ la nivel global, necesitând un complex de competențe în concordanță cu cerințele societății informaționale și ale paradigmei curriculare, fiind, totodată, și unul dintre factorii esențiali care explică succesul sau insuccesul unei instituții educaționale.

Principala controversă a managementului educațional se referă la cultivarea abilităților de conducere, la faptul dacă managerii se nasc sau se pot forma prin educație. Desigur, nu poți deveni un manager veritabil doar urmînd un curs de formare profesională în domeniu. În formarea unui manager, evident contribuie procesul de transformare personală, dar și talentul, flerul înăscut. Persoanele optimiste care relaționează ușor cu ceilalți, care sînt organizate, care sînt dotate cu intuiție și empatie, care dau dovadă de tărie de caracter, care au dezvoltată abilitatea de comunicare și care își dezvoltă competențele profesionale sînt mult avantajate în ocuparea și îndeplinirea cu succes a funcțiilor manageriale.

În opinia renumitului specialist francez în domeniul managementului și al dezvoltării competențelor, Guy le Boterf menționează: „competența reprezintă o combinație de resurse pentru a produce o performanță”, deci pentru ca managerul să poată conduce la un înalt nivel de performanță și eficiență este necesar ca el să aibă o înaltă competență profesională și experiență în domeniu, care să fie însoțite de capacitatea de inițiativă, de abordare corectă a problemelor, de capacitatea de a folosi forțele și relațiile proprii și de a-și asuma eventualele riscuri, inclusiv de a le preveni. [1, p. 307]

Conform lui P. F. Druker, „Sarcina managerului este aceea de a fi din ce în ce mai eficient, toți ar trebui să exerseze eficiența pînă cînd aceasta va deveni deprindere, obicei, eficiența se poate învăța și trebuie să fie învățată”, astfel se formează competența [2, p. 7].

Termenul *competență* provine din limba latină „competentia”, iar din limba engleză „competence” fiind definită ca capacitatea unei persoane de a corespunde cerințelor dintr-un anumit domeniu. Competențele

nu sînt fixe și codificate, dar flexibile. Termenul de competență are o multitudine de definiții, ce reflectă evoluția permanentă a conceptului, care nu este atît de simplu de definit.

Conform Dicționarului limbii române moderne din 1958, competența este definită drept „capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru, pe temeiul unei cunoașteri adînci a problemei” [2, p. 61].

Ursula Șchiopu definește competența ca fiind „capacitatea profesională remarcabilă, izvorită din cunoștințe și practică. Competența conferă randament, precizie, siguranță și permite rezolvarea de situații dificile”.

În multe dicționare de pedagogie competența este definită drept „capacitatea intelectuală”, ce trebuie să fie operațională, ce presupune flexibilitate comportamentală, adaptabilitate și eficiență, ce se naște dintr-un spirit de competiție.

În definiția lui Ph. Perrenoud, competența este „capacitatea de mobilizare a diferitelor resurse cognitive, afective și psihomotorii pentru a interveni în situații particulare, pentru a acționa eficient în situații complexe” [2, p. 62-63].

Noțiunea de competență o putem prezenta ca pe un ansamblu structural-funcțional, dinamic constituit din: componente cognitive (cunoștințe, informații, date), componente operaționale (scheme de acțiune, algoritmi de lucru, tehnici de rezolvare a situațiilor problematice) și componente atitudinale concretizate în trăsături de caracter, comportamente și calități ale personalității.

Școală britanică face diferența între „competence” și „competency”. Termenul de „competence” se referă la competența generală, care ne permite să acționăm în anumite situații, iar termenul de „competency” – la un set de trăsături de caracter care te predispon la anumite acțiuni.

O competență poate fi construită dacă există „a ști să acționezi” (savoir agir), dar și „a vrea să acționezi” (vouloir agir) și „a putea să acționezi” (pouvoir agir).

Pentru Guy le Boterf (1994), „competența este indisolubil legată de acțiune, ea nu poate fi separată de

condițiile de punere în aplicare, ci depinde de situația și de contextul în care se exprimă” [5, p. 10].

Importanța termenului de „competență” a depășit sfera cercetării intrînd chiar în conținutul unui text de lege, promulgată în 1991, în Franța. Noțiunea vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale multidimensionale. Formarea și dezvoltarea competențelor se realizează prin trei modalități recunoscute: inițială – înainte de activitatea profesională, continuă – pe parcursul întregii activități profesionale și directă – impusă de o profesie anumită, pentru care nu a existat o pregătire specială. [13, p. 56]

Competența reprezintă capacitatea unei persoane de a îndeplini o sarcină specifică la un standard înalt, de aceea înglobează:

- **cunoștințe** (din limba latină „cognoscere” – a ști, a înțelege). Ele desemnează capacitatea managerilor de a cunoaște, a înțelege ceea ce există în natură, în societate și în cadrul instituției;
- **aptitudini** – înclinația și calitățile psihice (stăpînire de sine, răbdare, flexibilitate, creativitate, gândire pozitivă, automatizare, gândire logică);
- **abilități** – se referă a îndemînare, pricepere, iscusință, dobîndite de-a lungul timpului, de a convinge și influența, de creare a unui climat optim de lucru, de a face concesii, de a trata conflicte, de a colecta și interpreta informații, de a comunica;
- **atitudini** – modalități conștiente de raportare a unor acțiuni față de anumite laturi ale vieții sociale și de propria persoană. Atitudinea include trei componente: cognitivă – convingeri proprii; afectivă – emoții; comportamentală – exteriorizarea emoțiilor și convingerilor [6, p. 292].

Competența, în general, vizează performanța unui manager eficient. În pregătirea managerială se recomandă formarea de competențe conform următoarelor structuri:

- **nivel personal:** competențe ce permit realizarea echilibrului intern și interdependența celor cinci dimensiuni ale sinelui: corp, spirit, emoții, sisteme neurosenzoriale și conștiința;
- **nivelul echipei:** competențe privind capacitatea de a motiva, de a comunica, de a dezvolta atît structura, cît și procesele din cadrul echipei;
- **nivelul cultural:** competențe ce conduc spre armonie în organizație, prin realizarea sarcinii și bunele relații între oameni, ce solicită cunoașterea, atitudini, conștiință, valori, creativitate [3, p. 260].

Conform unui studiu din 1990, James Weber relevă faptul că 72% dintre respondenți accentuează predilecția pentru valori individuale ale managerilor. Dintr-o listă de 15 categorii ei au determinat că pentru managerii cele

mai specifice categorii sînt: integritatea (încrederea, caracterul) și competența (capabil, productiv, eficient) [8, p. 106]. Deci competența are un rol important în ocuparea funcțiilor manageriale.

Conform cursului de formare *Manager XXI*, deosebim opt categorii de competențe manageriale: comunicare și relaționare, utilizare tic, monitorizare și evaluare, gestionare și administrare a resurselor, cunoaștere și aplicare a legislației specifice, viziune strategică privind dezvoltarea instituțională, autodezvoltare, ce vizează self-managementul [7, p. 164].

În opinia multor specialiști, managerii de astăzi trebuie să întrunească competențe din 11 arii: managementul propriei persoane, valori și țeluri clare, rezolvarea personală continuă, abilități în rezolvare de probleme, creativitate înaltă, influență mare, intuiție managerială, abilități de supervizare, abilități de instruire a altor persoane și abilități de instruire în echipe.

Competențele managerilor școlari prevăd capacitatea de proiectare și monitorizare a politicii instituției școlare, de organizare a activității didactice într-un mediu dinamic, stimulativ și performant, promovarea imaginii școlii și întreținerea relațiilor în comunitatea locală. Astfel, managerul școlar trebuie să posede:

- **competența conceptuală** are ca obiect idei, concepte și capacitatea de a vizualiza cum ar putea fi reorganizate toate părțile componente ale unei instituții pentru a funcționa mai productiv sau cu costuri mai mici [12, p. 9];
- **competența juridică**, ce presupune capacitatea de cunoaștere, interpretare și aplicare a legislației generale și specifice profilului unității de învățămînt, diverselor acte normative. Ea asigură conducătorului legitimitate, puterea de a decide [10, p. 29];
- **competența psihopedagogică și sociologică**, constînd în capacitatea de a cunoaște și a lua în considerare particularitățile de vîrstă și individuale ale membrilor comunității educative, de a crea și menține un climat adecvat;
- **competența economico-financiară și administrativ-gospodărească**, vizînd capacitatea de a gestiona fondurile materiale și financiare ale instituției, capacitatea de administrare și gospodărire a spațiilor, terenurilor, mobilierului și echipamentelor. Competență absolut indispensabilă în condițiile trecerii instituțiilor de învățămînt la autonomie financiară;
- **competența culturală**, concretizată în capacitatea de a-și lărgi permanent orizontul de cultură și de cunoaștere, de a folosi această competență în exercitarea atribuțiilor manageriale;
- **competența social-morală** care constă în capacitatea de integrare a comunității educative în

societate, ca și în capacitatea sa de a fi un model comportamental ireproșabil;

- **competența decizională** – echivalează cu puterea managerului de a hotărî, de a lua decizii în limitele stabilite de actele normative;
- **competența TIC** – capacitatea de a utiliza tehnologiile informaționale și de comunicații;
- **competența pedagogică** – capacitatea de a se pronunța asupra unei probleme pedagogice, în temeiul cunoașterii aprofundate a legităților și determinărilor fenomenelor educative;
- **competența profesională** – constînd în „a ști să faci”, inclusiv „a ști să decizi”. Ecuația competenței profesionale este $C = T + E$, unde C – competența profesională, T – cunoștințe teoretice, E – experiența în domeniu [11, p. 76];
- **competența în materie de relații umane** – managerii cu competențe solide în materie de relații umane sînt capabili să interacționeze și să comunice eficient cu oamenii. Lucrează cu ei în condiții de compatibilitate și intră în rezonanță cu ei la nivel individual, cît și de grup;
- **competența interpersonală** – prevede constituirea unei echipei de lucru și atribuirea de roluri fiecărui membru al echipei;
- **competența de comunicare** – prevede selectarea căilor și mijloacelor de comunicare adecvate în vederea eficientizării demersului managerial;
- **competența motivațională** – ea nu îmbracă o formă de impunere autoritară, ci se bazează pe convingere, pe participare, pe implicare directă și pe forța exemplului personal [9, pp. 240-241];
- **competența social-psihologică** – posedarea cunoștințelor profunde în domeniul științei conducerii, a legislației sociale și a legilor psihologiei (L. Berestova, 1994), alții includ în conținutul competenței date nivelul de bază al cunoștințelor, studiile de specialitate, vechimea în muncă, experiența în domeniul conducerii (L. Papulov, 1985) [14, p. 95];
- **competența de evaluare** – manifestarea unui interes constant pentru evaluarea activității elevilor și cea profesională prin elaborarea și aplicarea unor instrumente de evaluare adecvate conținutului procesului didactic și obiectivelor propuse; înregistrarea periodică a datelor constatative și valorificarea rezultatelor obținute în vederea luării unor măsuri ameliorative pentru elevii cu dificultăți sau măsuri de dezvoltare pentru elevii cu performanțe;
- **competența de negociere** – capacitatea de a asculta, știința de a argumentare, puterea de convingere, capacitatea de a concilia, de a determina compromisuri, colaborări și concesi;

- **competența managerială** – capacitatea de a stabili scopuri și obiective pertinente și de a stabili strategii adecvate îndeplinirii lor, capacitatea de a planifica și programa, capacitatea de a comunica și negocia, capacitatea de a decide.

Competența managerială are următoarele caracteristici:

- ✓ este complexă – integrează/înglobează într-un proces o multitudine de cunoștințe, abilități, atitudini și aptitudini;
- ✓ este relativă – spre deosebire de un obiectiv care poate fi atins, o competență nu va fi atinsă, ea se dezvoltă pe parcursul trecerii de la un nivel inferior spre unul mai superior;
- ✓ este potențială – poate fi proiectată și evaluată;
- ✓ este exercitată într-o anumită situație – se manifestă esențial prin capacitatea de adaptare/acomodare la situație;
- ✓ este transferabilă – trebuie să genereze o diversitate de performanțe într-o diversitate de contexte, ea presupune o adaptabilitate deliberată la un nou context al necesităților și intențiilor;
- ✓ este conștientă – este asociată necesităților și intențiilor, persoana trebuie să posede capacitatea de a gestiona competența pe care o deține [2, pp. 64-65].

Astfel, profilul de competență al managerului din sistemul educațional este specific și se structurează pe trei domenii: *autoritate/responsabilitate* (capacitatea de a analiza, prognoza, planifica, organiza, de a coordona eficient activitățile, de a gestiona bugetul de timp, de a elabora regulamentul de ordine internă și organigrama, de a lucra cu oamenii); *procesul de învățămînt* (capacitatea de a controla și corela planificările, de a motiva cadrele didactice, de a organiza instruirei etc.); *relații interpersonale* (capacitatea de a comunica, de a esențializa ideile, de a rezolva stări conflictuale, autocontrolul, autoanaliza) [2, p. 68].

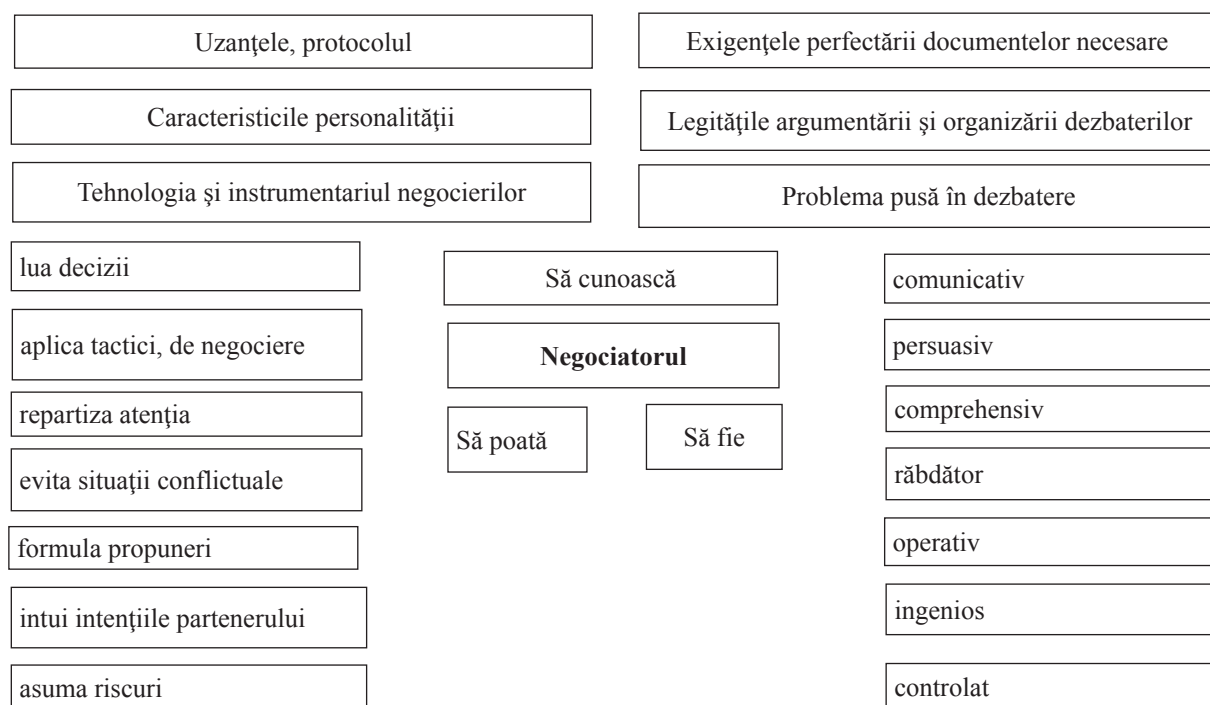
Competența managerului este o condiție a autorității și o componentă importantă a succesului, a căruia formulă este: $S = C + E_f$, unde S – succesul, C – competența și E_f – efortul [11, p. 77-78].

Competența condiționează succesul și performanța unui manager prin depunerea unui anumit efort, prin întreprinderea unor acțiuni specifice, clare, curente, ce au un scop bine definit.

Fernando Sanz Pinto, managerul general al companiei Torraspapel Portugal, este de părere că: „Pentru a fi un conducător de succes, trebuie neapărat să fii un bun negociator în orice sens” [15]. Negociatorul ca și managerul are rolul de reprezentant, de purtător de cuvînt, de a alocă resurse, de a lua decizii cu privire la diverse negocieri. Aceste decizii privesc instituția și includ situații de genul: negocierea contractelor de muncă,

rezolvarea unor conflicte etc. Competențele unui negociator, ce se bazează pe trei componente – „a cunoaște”, „a putea” și „a fi” (vezi Figura 1) – sînt specifice și unui manager.

Figura 1. *Competențele negociatorului* [4, p. 123]



Schimbările majore ce au loc în sistemul educațional presupun formarea unui manager care ar corespunde standardelor europene prin implementarea unui rein-gineric al sistemului managerial actual, ce include: reproiectarea sistemului de management și a celor patru componente majore: decizional, informațional, organizatoric, metodologic; îmbunătățirea procesului de management, creșterea calității serviciilor educaționale prin dezvoltarea și implementarea unui nou model de conducere „Manager European 2020” – ce prevede dezvoltarea competențelor de management proactiv, ce conduce la crearea unui climat competitiv; conceperea, promovarea și utilizarea unor instrumente manageriale moderne; dezvoltarea competențelor manageriale prin implementarea unui program de formare continuă în sistemul „blended learning” – „Interdependența dintre management și educația de calitate” [7, p. 21].

Datorită importanței indubitabile a competențelor, funcțiile de director și de director adjunct se ocupă doar prin concurs, în baza criteriilor de competență profesională și managerială, conform articolului 50, alineat 5 din *Codul Educației* al R. Moldova din 17 iulie 2014.

Managerul școlar competent este capabil să creeze condiții optime pentru formarea optimă a elevilor în instituția de învățământ, să promoveze o cultură managerială democratică, să își focalizeze forțele pentru a asigura un proces de învățământ de calitate, care este dezideratul reformei educaționale.

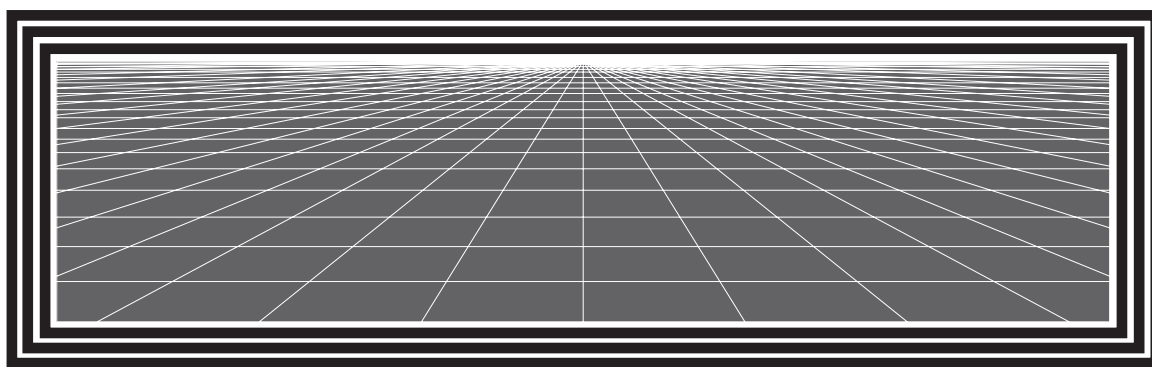
Managementul educațional are în vedere realizarea obiectivelor strategice și operaționale ale instituției școlare, 4 îndeplinirea misiunii școlii, expresie a viziunii, ethosului și culturii instituției de învățământ. Accentul activității manageriale se pune pe conducerea și coordonarea oamenilor, pe dirijarea potențialului acestora. Relaționarea eficientă a managerului școlar în mediul educațional sau în afara

unui management modern și promovarea managementului axat pe competențe.

- Promovarea managementului în bază de competențe este în contextul reorientărilor priorităților educaționale, al filosofiei educației, centrate pe elev, ce reprezintă „Școala prietenoasă copilului”.
- Pentru atingerea finalităților educației, deschiderea spre lumea valorilor și mobilizarea resurselor umane este necesar de a gestiona corect talentele și competențele manageriale.
- Într-o eră a schimbării se impun *noi competențe* - participarea, prevederea și *noi capacități* - capacitatea de a gândi, de a fi creativ, de a reacționa la situații noi, competențele noi fiind construite pe „dimensiunile omului real”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaș I. Pedagogie. București: All Educational, 1996.
2. Cojocaru V. Sacalciuc N. Management educațional. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p.
3. Cojocaru V. Schimbarea în educație. Schimbarea managerială. Chișinău: Știința, 2004. 336 p.
4. Crăciun C. Teoria și practica negocierilor. Chișinău: Prut Internațional, 2002. 215 p.
5. Dulamă M. E. Despre competențe. Teorie și practică. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2011. 165 p.
6. Enescu M. Comunicare și negociere în afaceri. Craiova: Universitaria, 2011. 349 p.
7. Istrate G. Managementul educațional între tradiție și inovație. Tirgoviște: Bibliotheca, 2012. 231 p.
8. Năstase M. Cultura organizațională și managerială. București: ASE, 2004. 368 p.



EVENTIMENTE CEPD



COMUNICAT DE PRESĂ

Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova

Pe data de 14 iulie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc conferința de bilanț a proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova*.

Participanților la eveniment, care constituie ultima activitate din proiect, le-au fost prezentate rezultatele obținute, provocările depășite și lecțiile învățate.

Proiectul *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale și Comunicațiilor/(TIC) din Republica Moldova* a fost implementat în perioada decembrie 2012-iulie 2015, fiind coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, și sprijinit financiar de Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Proiectul a avut drept scop armonizarea educației TIC din Republica Moldova cu cerințele pieței muncii,

în vederea sporirii gradului de relevanță a studiilor pentru încadrarea profesională ulterioară. Astfel, în urma realizării proiectului, 6 instituții profesional-tehnice care pregătesc muncitori și specialiști în domeniul TIC le propun tinerilor o ofertă educațională net îmbunătățită, încadrându-i într-un proces de instruire modern și eficient, asigurând, astfel, conținuturi și condiții tehnice optime pentru dezvoltarea competențelor necesare angajării în câmpul muncii.

Ameliorarea pregătirii specialiștilor TIC în cele 6 instituții-pilot (Colegiul de Informatică și Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău, Colegiul Politehnic din Bălți, Colegiul Industrial-Pedagogic din Cahul, Școala Profesională nr. 5 din Bălți, Școala Profesională nr. 6



din Chișinău) a fost posibilă grație acțiunilor întreprinse în cadrul proiectului și a parteneriatului dintre toate părțile interesate.

Cele 4 colegii și 2 școli profesionale au fost antrenate într-un amplu proces de modernizare, care a vizat actualizarea, în colaborare cu sectorul privat, a curriculumului și a conținuturilor educaționale, desfășurarea de instruiți pentru profesori, crearea de laboratoare și dotarea acestora cu echipamente și produse software de ultimă generație, lansarea Programului de Stagiare, conceput și desfășurat în cadrul proiectului.

La ședința plenară din cadrul conferinței au fost prezenți reprezentanți ai Ministerului Educației, ai Ministerului Tehnologiei Informaționale și Comunicațiilor, ai Universității Tehnice a Moldovei și ai companiilor private în domeniu. Participanții au luat cunoștință de cele trei curricula aprobate de Ministerul Educației.

Astfel, începând cu septembrie 2015, cei cca 615 elevi din 14 școli profesionale vor avea posibilitatea să studieze o meserie nouă, *Operator pentru Suportul Tehnici al Calculatoarelor*, aprobată de Ministerul Educației prin ordinul emis la data de 7 septembrie. Procesul de implementare a noii meserii în celelalte școli se va efectua în baza unor ghiduri metodologice elaborate în cadrul proiectului.

Octombrina MORARU, coordonator de proiect



**FOLKE
BERNADOTTE
ACADEMY**
SWEDISH AGENCY FOR PEACE, SECURITY AND DEVELOPMENT



ProDidactica
CENTRU EDUCATIONAL



Center of Innovative
Educational and Social Programs
of Transnistria



ID
INTEGRATION AND
DEVELOPMENT
CENTRE



**SWEDISH PEACE
AND ARBITRATION SOCIETY**

Învățăm cultura bunei vecinătăți din clasele primare

Pe data de 25-26 august curent, în incinta Centru-
lui Educațional PRO DIDACTICA, s-a desfășurat un
program de formare pentru învățătorii care predau în
clasa a II-a *Cultura bunei vecinătăți* – o nouă discipli-
nă opțională recomandată de Ministerul Educației al
Republicii Moldova. Activitatea a avut loc în cadrul
proiectului cu același titlu, finanțat de Academia Folke
Bernadotte din Suedia, care se realizează în perioada
iulie-decembrie 2015. Obiectivul general al acestuia
constă în îmbunătățirea relațiilor dintre diferite zone
ale Republicii Moldova, inclusiv regiunea transnistreană,
și a educației interculturale, prin introducerea unei
noi discipline de cultură a bunei vecinătăți, în baza
cooperării organizațiilor de stat cu societatea civilă din
comunitățile multietnice. Cei peste 30 de învățători au
făcut un schimb util de experiență cu privire la specificul
predării-învățării culturii bunei vecinătăți în clasa a II-a
(formatori: Daniela STATE și Efimia MUSTEAȚĂ), au
parcurs două module privind soluționarea de conflicte și

comunicarea interculturală eficientă, facilitate de Irina
BRUNOVA-KALISEȚKAIA, expert din Ucraina.

Acest proiect este implementat, începând cu anul 2013,
de Societatea suedeză pentru Pace și Arbitraj, în partene-
riat cu Asociația GPPAC (Parteneriat global pentru preve-
nirea conflictelor armate) și rețeaua sa regională în Europa
de Est, cu sprijinul Institutului suedez și PNUD-Moldova.
Proiectul dat va contribui la educația pentru pace și bună
vecinătate în Ucraina și în Republica Moldova, inclusiv
în regiunea transnistreană.

Disciplina *Cultura bunei vecinătăți*, concepută de
colegii din Ucraina și implementată pe larg în mai multe
regiuni, a fost adaptată la contextul Republicii Moldova,
fiind pilotată anul trecut în clasa I. Prin introducerea ace-
steia în curriculumul la decizia școlii, elevii se inițiază în
cultura păcii și a bunei vecinătăți, dezvoltându-și respectul
pentru drepturile culturale. Din această toamnă, disciplina
se va predă în peste 30 de școli-pilot la peste 750 de copii
de școală primară de pe ambele maluri ale Nistrului, or,




societatea moldovenească continuă a fi fragmentată politic și cultural, riscul de suspiciune între diferite identități și grupuri crescând destul de mult. Învățătorii vor mai participa și la alte programe de formare în Chișinău, Comrat și Tiraspol, facilitate de formatori-experti din Moldova, Ucraina și Suedia, fiind certificați în domeniul educației interculturale.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ, coordonator de proiect

Cultura bunei vecinătăți promovată la Comrat

Pe data de 18-20 septembrie, la Comrat, a fost organizat un seminar internațional pentru experții și cadrele didactice din proiectul *Cultura bunei vecinătăți*, implementat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul Academiei Folke Bernadotte și a Societății pentru Pace și Arbitraj din Suedia. Scopul activității a constat în promovarea educației interculturale, prin pilotarea unei noi discipline opționale în clasele primare, în baza cooperării organizațiilor de stat cu societatea civilă din comunitățile multietnice.

Programul a inclus observarea unor lecții demonstrative la clasa a II-a, în liceul *D. Caraciobanu* din localitate, învățătoare: E. VLAH și A. PETKOVA, cu genericul *Buna vecinătate, ca angajament al unei societăți sănătoase*, urmate de un ansamblu de activități educaționale, organizate în mod interactiv și foarte inspirat de invitatul din Suedia Carl-Goran GUSTAFSSON de la Clubul de tineret *Cactus* din orașul Karlstads. Adulții participanți au admirat și s-au bucurat de inventivitatea și creativitatea facilitatorului, dar și de fețele fericite ale copiilor, care au uitat de oboseala de după lecții și au pătruns în profunzime în sensul cooperării și comunicării eficiente în echipă.

Rolul argumentării și asertivității în comunicare și al rezolvării dificultăților apărute prin intermediul dialogului a fost demonstrat printr-un exercițiu original de o altă invitată din Suedia Lovisa FHAGER HAVDELIN, de la Organizația *Ordinul Linguriței de Ceai* din Stockholm.

Bjorn ERIKSSON a fost coordonatorul unor activități ample și meticuloase legate de arborele problemelor din domeniul educației interculturale, menite să intensifice dialogul dintre participanți și să prioritizeze cauzele, problemele și efectele acestora în diverse contexte multiculturale, așa încât proiectul să continue în mod eficient, răspunzând aici și acum la nevoile copiilor, părinților, cadrelor didactice și comunităților în ansamblu.

Programul cultural al seminarului a fost unul absolut deosebit și foarte relevant pentru subiectul discutat. Astfel, copiii talentați de la Centrul de Creație al Copiilor din Comrat au evoluat cu dedicare, prezentându-ne creații folclorice și de autor din cultura românească, găgăuză, bulgară, rusă și ucraineană.

Vizitele de studiu în satele Avdarma (Liceul Teoretic *D. Celenghir* și muzeul din localitate) și Beșalma (Muzeul *D. Craciobanu*) ne-au impresionat prin păstrarea trecutului și a tradițiilor găgăuzilor, prin investițiile locale mari în dezvoltarea satului, în susținerea cadrelor didactice, a copiilor, bătrânilor.

Responsabilul direct de logistica activității a fost



colega noastră Elena TULBA, de la Direcția Educație, Tineret și Sport Comrat, căreia îi mulțumim pentru facilitarea predării-învățării culturii bunei vecinătăți la sudul Moldovei. În cadrul activității s-a definitivat Caietul elevului pentru clasa a II-a *Baștina mea*, în colaborare cu colegile din Ucraina, Margarita ARADJIONI și Irina BRUNOVA-KALISSETSKA. Până la sfârșitul lunii, caietul va fi donat școlilor-pilot din proiect și va fi plasat pe site-ul C. E. PRO DIDACTICA pentru alte persoane interesate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Activități în cadrul proiectului

Pentru reforme calitative și durabile în educație

Pe data de 9 septembrie curent, la Șoldănești, a avut loc discuția publică locală cu genericul *Standardele profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrumente de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale*. La activitate au participat 24 de manageri școlari din raion, Aurica VLAS, specialist coordonator, metodist al Direcției de Învățământ, Tineret și Sport Șoldănești, și Viorica PALAMARCIUC, reprezentanta Fundației Soros-Moldova.

Participanții la discuție au realizat portretul unui manager școlar de succes. În echipe, aceștia au schițat și au prezentat rolul conducătorilor de școli în asigurarea calității educației. De asemenea, s-a lucrat asupra standardelor profesionale în evaluarea cadrelor manageriale ca instrumente de asigurare a performanței și a dezvoltării profesionale. Cei prezenți, subliniind importanța competențelor manageriale, au determinat instrumentele de verificare a acestora, inclusiv pentru a-și autoevalua activitatea, dar și documentele întocmite. Activitatea a fost moderată de către formatorii Iurie MELINTE și Angela MUȘENCO.

Pe data de 11 septembrie, la Hîncești, a avut loc atelierul regional cu genericul *Promovarea unei viziuni pozitive asupra profesiei de cadru didactic. Atragerea tinerilor spre îmbrățișarea carierei didactice*. Printre cei 35 de participanți s-au numărat diriginți și reprezentanți ai Direcțiilor de Învățământ, Tineret și Sport din raioanele Hîncești, Ialoveni, Orhei, Strășeni, Nisporeni, Anenii Noi, Criuleni, Dubăsari și Rezina.

În cadrul activității, a fost prezentat profilul unui tânăr specialist de succes, s-au discutat, în baza Codului Educației și a Strategiei *Educație – 2020*, aspecte legate de politicile de susținere a tinerilor care au ales cariera didactică. Participanții au accentuat necesitatea soluționării problemelor ce țin de atragerea tinerilor cu vocație spre a urma studii pedagogice și o carieră didactică și de menținerea acestora în școală, identificând, totodată, și soluții. Participanții au relatat practici de succes din propria activitate. Diriginții au primit și o temă de casă – realizarea unei ore cu liceenii cu o reușită academică bună, precum și a unei ore cu colegii din instituție, în vederea promovării profesiei de cadru didactic. La finele activității, participanții au menționat că își propun să studieze mai amănunțit documentele de politici educaționale, că vor sprijini tinerii specialiști, că vor susține și promova și în continuare reformele în învățământ. Atelierul regional a fost moderat de către formatorii Galina FILIP și Daniela VACARCIUC.

Activitățile date sînt realizate în cadrul proiectului *Pentru reforme calitative și durabile în educație*, sprijin-



nit financiar de Fundațiile pentru o Societate Deschisă, oferit prin intermediul Fundației Soros-Moldova.

Lilia NAHABA, coordonator de proiect



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Școala: centru comunitar

Rezumat: Școala, ca centru comunitar, reprezintă organizația socială proiectată pe baza unor finalități pedagogice angajate la toate nivelurile sistemului de învățământ, în context social deschis. Valorifică structura de relație a sistemului de învățământ postmodern care integrează două componente (micro)comunitare, familia și comunitatea locală. Analiza școlii, la nivel de centru comunitar, impune evidențierea:

- a) funcției sale manageriale de creare a unor conexiuni directe și inverse între toți actorii educației, implicați în realizarea finalităților pedagogice la nivel comunitar (școală, familie, comunitate locală etc.);
- b) structurii de organizare, care urmărește eliminarea modelului ierarhic, administrativ, închis, tipic școlii tradiționale, pe fondul stimulării colaborării dintre mediile educaționale de referință (școală – familie – comunitate locală);
- c) normativității, validată pedagogic în context social deschis prin principii metodologice flexibile, care susțin complementaritatea dintre școală și familie în cadrul aceleiași comunități educative.

Abstract: The school, as a community centre, represents the public organization which functions in open social context, based on pedagogical purposes and engaged at all levels of the education system. It valorizes relationship structure of the postmodern educational system which integrates two social components: family and local community. Analysis of school as a community centre requires highlighting:

- a) its managerial function for creating direct connections and feedback between all the educational stakeholders, involved in developing pedagogical purpose at community level (school, family, local community etc.);
- b) the organizational structure, that aims to avoid hierarchical, administrative, closed model, typical for traditional school, on the background that stimulate collaboration between relevant educational environments;
- c) normativity, pedagogically validated in the open social context, through flexible methodological principles that encourage complementarity between school and home within the integral educational community.

Keywords: Community centre, postmodern educational system, educational stakeholders, organizational structure.

Conceptul generic de **școală** definește instituția/organizația socială cu finalitate pedagogică asumată la nivel de politică a educației, situată la baza structurii de organizare și conducere a sistemului de învățământ. Astfel, școala reprezintă:

- a) instituția/organizația pedagogică prezentă la toate nivelurile de organizare ale sistemului de învățământ (primar, secundar, superior) sub formula generică, simbolizată și confirmată istoric de școală primară, școală secundară, școală superioară (universitară), formula extinsă convențional și în cazul treptelor școlare (vezi „școala pentru copii mici”/grădinița ca instituție școlară preprimară; școala gimnazială, școala liceală, școala doctorală etc.);
- b) cadrul instituțional/organizațional al structurii de conducere managerială a sistemului de învățământ, aflat la baza acestuia, subordonat funcțional (pedagogic) celui intermediar (inspectoratele școlare teritoriale/direcțiile

de învățământ teritoriale) și *de vîrf* (ministerul învățământului).

Această abordare permite:

- a) eliminarea *pleonasmului* întreținut de limbajul comun, uneori de legislația școlară și chiar de literatura de specialitate, prin formula „școli și licee”, care conduce involuntar la întrebarea „Liceele nu sînt școli ?!...”;
- b) realizarea saltului conceptual de la tratarea școlii ca *instituție* raportată prioritar la un ansamblu de *norme* rigide, birocratice, spre *înțelegerea* sa ca *organizație*, proiectată și condusă *managerial* la nivelul optimizării raporturilor dintre:
 - *obiective pedagogice*;
 - *resurse pedagogice*;
 - *rezultate pedagogice*.

Definirea școlii ca *centru comunitar* implică analiza sa în contextul sistemului de învățământ (post)modern, în cadrul axiomatic afirmat și dezvoltat istoric la nivelul paradigmei *curriculumului* în *pedagogia* și *societatea postmodernă*. Avem în vedere evidențierea diferenței dintre:

- a) sistemul de învățământ tradițional, definit în sens *restrîns* ca ansamblul de școli de toate tipurile (de stat, publice, particulare etc.) și *nivelurile* (școli: primare, secundare, superioare);
- b) sistemul de învățământ modern și postmodern, definit ca sistem deschis, care integrează în structura sa de organizare și conducere:
 - 1) ansamblul de școli de toate tipurile și nivelurile, în calitate de *organizații școlare* specializate în *educație/instruire formală*;
 - 2) ansamblul de *organizații extrașcolare*, specializate în *educație/instruire nonformală* (cluburi/case ale elevilor/studenților, biblioteci/mediateci școlare/universitare, televiziune școlară/universitară, rețea informațională școlară/universitară etc.), aflate în raporturi de complementaritate cu *organizațiile școlare*;
 - 3) alte *organizații sociale* (economice, culturale, militare, sportive etc.) care inițiază, finanțează, organizează etc. *școli* (profesionale, artistice, militare, sportive, confesionale etc.) pe baza unor *relații contractuale* cu *conducerea managerială a sistemului de învățământ* (*de vîrf*, dar și *teritorială*);
 - 4) *factori comunitari* (familie, comunitatea locală) implicați direct și indirect în perfecționarea organizațiilor școlare, pe baza unor *relații consensuale* cu *conducerea managerială a sistemului de învățământ* (*locală*, dar și *teritorială* și *de vîrf*) [4].

Școala, ca *centru comunitar*, reprezintă *organizația*

socială realizată și dezvoltată pe baza unor *finalități pedagogice* proiectate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ în contextul evoluției sale în cadrul unei structuri de relație cu societatea (post)modernă cu *caracter deschis*. O asemenea abordare este promovată, susținută și argumentată prin anumite *concepte pedagogice operaționale*, definite teoretic și dezvoltate metodologic la nivelul *sociologiei educației* și al *managementului organizației școlare* [vezi Emil Păun, 1999; Sorin Cristea, 2003; Ana-Maria Petrescu, 2014]:

- *școală deschisă*;
- *comunitate școlară/educațională locală, teritorială, națională*;
- *organizație școlară care învață; sănătate organizațională*.

Analiza școlii ca centru comunitar solicită cunoașterea și valorificarea conceptului de *comunitate umană*, fundamental în sociologie, dincolo de sensul „polisemic și ambiguu” al termenului. Importante sînt următoarele *accepțiuni sociologice definitorii*:

- a) un *tip special de relații sociale*;
- b) un *grup social* cu *nivel înalt de integrare*;
- c) o *formă specifică de societate*; d-4) „o *societate locală*” [6, p. 147].

Din perspectivă *pedagogică*, este necesară *reducerea epistemică* a obiectului de cercetare, extins la nivelul conceptului sociologic de *comunitate* la „16 elemente caracteristice diferite”, cele mai importante reprezentînd:

- *zona geografică*;
- *autosuficiența*;
- *rudenia*;
- *conștiința asemănării*;
- *stiluri de viață comună*;
- *tipuri de integrare socială intensivă* – „toate cu o bază comună care se referă la oameni” [8, p. 120].

Comunitatea educativă reprezintă, astfel, ansamblul relațiilor bazate pe *statusuri* și *roluri* proprii „actorilor educației”, angajate și realizate la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, în context deschis (național, teritorial și, mai ales, *local*), care promovează „stiluri de viață comună” în *medii educaționale* implicate *formal, nonformal*, dar și *informal* (școală, familie; grup de prieteni; instituții culturale, politice, religioase, agenți economici etc.) în stimularea proceselor de integrare psihosocială intensivă a celor *educați* (preșcolari, elevi, studenți etc.).

Școala, ca *organizație socială cu caracter deschis*, valorifică *structura de relație* a sistemului de învățământ, dezvoltată în societatea postmodernă, care integrează două componente (*micro*) *comunitare, familia și comunitatea locală*. Relațiile directe, *consensuale*, permanente

dintre *școală* și cele două *microcomunități*, implicate în realizarea educației prin *status natural* și *social*, transformă practic *școala în centru comunitar* angajat pedagogic la scara întregii societăți, la nivel local, dar și teritorial și național (vezi, de exemplu, *consiliile părinților* organizate local, dar și teritorial și național, ca *structuri manageriale* necesare pe orizontala sistemului de învățământ).

Evoluția organizației școlare, ca și *centru comunitar* cu caracter deschis, constituie o temă de cercetare pentru *antropologia educației* care evidențiază existența a doi poli de referință [1]:

- a) *istoric* – consemnează importanța *modelelor comunitare* afirmate în timp, reflectate și la nivelul *școlii*, influențată în prezent de valorile comunității globale, tipice societății postindustriale, informaționale;
- b) *cultural* – marchează caracterul *holistic al comunității*, reflectat în spațiul școlar dezvoltat ca „un tot uman”, cu valori, relații, cutume, simboluri, ritualuri, stiluri etc. *specifice* unei anumite *ideologii pedagogice* și/sau unui anumit *etos didactic* [5, p. 179].

Calitatea școlii de centru comunitar este perfectibilă la nivel de „*model de organizare*” a raporturilor sale *pedagogice*, de *complementaritate* și de *deschidere*, realizabile permanent cu:

- a) *factorii educaționali nonformali*, dar și *informali*, activi și influenți în plan local și teritorial;
- b) *alte comunități umane*, active și influente în plan local și teritorial (vezi comunitatea religioasă, comunitatea oamenilor de afaceri, comunitatea oamenilor de cultură, comunitatea managerilor, comunitatea profesorilor, comunitatea elevilor, comunitatea studenților etc.).

Analiza școlii, la nivel de *centru comunitar*, impune evidențierea *funcției sale manageriale* și a *structurii de organizare* corespunzătoare acesteia, (auto)perfectibilă pe fondul colaborării dintre mediile *educaționale* de referință (*școală – familie – comunitate locală*), într-un *cadru normativ* care trebuie legitimat pedagogic și juridic, în contextul valorilor istorice tipice *paradigmei curriculumului* afirmată în *societatea postmodernă, informațională, bazată pe cunoaștere* [3, pp. 44- 45].

Funcția managerială a școlii, angajată la nivel de *comunitate educativă*, este cea de creare a unor *conexiuni directe și inverse* între toți „actorii educației” implicați în realizarea educației/instruirii în diferite *forme* (de tip formal, nonformal, informal), din diferite *perspective instituționale* (*școală, bibliotecă școlară/universitară, familie, casă de cultură, muzee, teatre, cluburi sportive, biserici, organizații politice, guvernamentale și nonguvernamentale etc.*) și *umane*

(profesori, elevi, studenți, adulți/participanți la difertie cursuri de formare profesională, inițială și continuă; reprezentanți ai comunității locale/*actori sociali* din domeniul vieții economice, politice, culturale, artistice, religioase, sportive etc.).

Structura de organizare a școlii ca centru comunitar corespunde *funcției manageriale* evocate. Depășește sfera și mentalitatea restrictivă, tipică unei *organizații formale*, prin valorificarea *structurii sale de relație cu societatea*, (auto)perfectibilă permanent prin caracterul său *deschis*. Cultivă flexibilitatea și adaptabilitatea *structurilor sale interne*, angajate, conform *funcției manageriale*, la nivel de:

- a) *organizare a resurselor pedagogice* existente (*informaționale, umane, didactico-materiale, financiare*) (auto)perfectibile prin raportare la *potențialul și etosul comunității educative (locală și teritorială)*;
- b) *planificare a activităților de referință* (didactice și extradidactice);
- c) *reglare-autoreglare* a activităților școlare și extrașcolare prin *acțiuni de cercetare și perfecționare, reactive și proactive*, în contextul relațiilor de *complementaritate și deschidere* cu *comunitatea educativă* (locală și teritorială), reprezentată, în mod special, prin aspirațiile *familiei*, exprimate *psihosocial*, afirmativ sau/și critic.

Structura de funcționare a școlii ca centru comunitar, cu *caracter deschis*, „contrazice modelul ierarhic și administrativ propriu vieții școlare” tradiționale, urmărind crearea de noi legături între membrii săi și toți părinții și ceilalți reprezentanți ai comunității educative locale. Stimulează procesul de valorificare a potențialului formativ pozitiv al tuturor „actorilor educației”, angajați direct sau indirect la nivelul comunității (*școlii, familiei; locale etc.*) prin *statusuri și roluri sociale* extinse, aprofundate și amplificate pe fondul exersării unor capacități de *acțiune* sau/și de *influențare pedagogică/didactică/extradidactică*/în orientarea școlară și profesională/în formarea profesională inițială și continuă /în consilierea în carieră etc.

Proiectarea organizației școlare ca centru comunitar implică promovarea unor formule manageriale flexibile, capabile să atragă noi *resurse pedagogice* pentru realizarea *obiectivelor educației* în raport cu cerințele de dezvoltare ale societății. Un exemplu consacrat, în plan mondial, este cel al *agenților economici* implicați, ca parte *locală, teritorială sau națională*, în inițierea, finanțarea, perfecționarea „*școlilor duale*”, organizate în sistemul de învățământ german, prin distribuirea optimă a *timpului pedagogic* necesar pentru realizarea obiectivelor specifice *educației tehnologice/profesionale*, în *școală* și în *unitatea economică*. Școala dobândește, astfel:

- “un sens al comunității educative locale” (în plan extern);
- “un climat favorabil învățării vieții civice și democratice” (în plan intern) [5, p. 179].

Dinamica proprie comunităților educative evidențiază importanța relației dintre *școală* și *familie*. Aceasta are un rol determinant în organizarea școlii ca centru comunitar care evoluează pe fondul unui obiectiv pedagogic comun profesorilor și părinților – *formarea-dezvoltarea* permanentă a elevului în plan *cognitiv* (intelectual) și *noncognitiv* (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial), în sens *civic, profesional* și *cultural*, în perspectiva integrării sale psihosociale pe termen scurt, mediu și lung.

La nivel de *politică a educației*, este esențială calitatea *normativității*, necesară, în *context deschis*, pentru susținerea complementarității celor două *medii pedagogice* fundamentale (*școala – familia*) integrabile în cadrul *aceleiași comunități*. Din această perspectivă, sînt relevante următoarele *principii metodologice*, operabile în cadrul unei *normativități flexibile și adaptabile* la un *context pedagogic și social deschis*, care vizează activarea eficientă a *organizației școlare ca centru comunitar*:

- a) *principiul coerenței* necesare între două tipuri de acțiuni educaționale (ale școlii – ale familiei);
- b) *principiul unității exigențelor pedagogice* angajate față de *educator* și de *educat*, atît în cadrul școlii, cît și în cadrul familiei;
- c) *principiul similitudinii punctelor de vedere pedagogice* asumate în legătură cu perfecționarea permanentă a acțiunilor educaționale proiectate și realizate în *școală* și în *familie*;
- d) *principiul deschiderii activității pedagogice*,

proiectată și realizată în *școală*, față de *familie* și de ceilalți reprezentanți ai *comunității educative locale*;

- e) *principiul orientării specifice a sarcinilor pedagogice ale școlii și ale familiei* în raport de *vîrsta psihologică a elevului* și de *conținuturile și formele generale ale educației* (*morale – intelectuale – tehnologice – estetice – psihofizice; formale – nonformale – informale*) [7, pp. 359-363].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bonte P., Izard M. (coord.) Dicționar de etnologie și antropologie. Iași: Polirom, 1999.
2. Cristea S. Managementul organizației școlare (ediția a II-a). București: Editura Didactică și Pedagogică RA, 2003.
3. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău, București: Grupul Editorial Litera. Litera Internațional, 2002.
4. Cristea S. Fundamentele pedagogiei. Iași: Polirom, 2010.
5. Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation. Paris: Editions Nathan, 1994.
6. Dicționar al gândirii sociologice (coord.: Borlandi M.). Iași: Polirom, 2009.
7. Mialaret G. Pedagogie generale. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
8. Dicționar de sociologie (edit. Marshall G.). București: Univers Enciclopedic, 2003.
9. Păun E. Școala. Abordare sociopedagogică. Iași: Polirom, 1999.
10. Petrescu A.-M. Fundamente ale sociologiei educației. Tîrgoviște: Cetatea de Scaun, 2014.

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