

Educație pentru sănătate

Educația interculturală și rigorile curriculumului universitar

Atelierele de ghidare în elaborarea curriculumului universitar la *Educația interculturală*, organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA ...

pag. 15

Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și "al treilea profesor"

În imaginarul colectiv, reprezentarea ideii de școală duce invariabil către un loc comun: clădiri cu geamuri, înconjurate de curte cu garduri ...

pag. 20

Educația pentru sănătate – calitate, relevanță, necesitate

Încă de pe băncile școlii, copiii trebuie să obțină, odată cu informațiile și cunoștințele la materiile obligatorii, deprinderi ce corespund unui mod de viață sănătos și responsabil ...

pag. 25

Cultura unei vieți sănătoase: experiențe internaționale din educația adulților

Anul curent este unul aniversar pentru comunitatea universităților populare din Germania – Volkshochschule (VHS). Exact cu un secol în urmă, în iarna anului 1919 ...

pag. 32



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 3 (115), 2019

Categoria C

Colegiul de redacție:

Gabriel ALBU (România)

Svetlana BELEAEVA

Nina BERNAZ

Rima BEZEDE

Viorica BOLOCAN

Tatiana CARTELEANU

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

Redactori:

Elena SUFF

Vitalie SCURTU

Tehnoredactare și design grafic:

Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA

Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"

S.R.L., mun. Chișinău

Tiraj: 600 ex.

Articolele publicate nu angajează în niciun 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

EX CATHEDRA

Larisa CUZNEȚOV

Educația părinților în contextul analizei impactului miturilor familiale și al fenomenelor psihodinamice asupra relației părinte-copil

(Parental Education in the Context of Analyzing the Impact of Family Myths and Psychodynamic Phenomena on the Parent-Child Relationshi)2

Otilia DANDARA, Lilia PARHOMENCO

Rolul universităților în evoluția procesului educațional și a civilizației europene

(The Role of Universities in the Evolution of Education and the European Civilization)7

Natalia DANILA

Modalități de determinare a indicelui de dificultate al itemilor

(Determining the Difficulty Index of Test Items)12

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ

Tatiana CARTELEANU

Educația interculturală și rigorile curriculumului universitar

(Intercultural Education and the Rigors of a University Curriculum)15

DOCENDO DISCIMUS

Anca NEDELCU

Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și "al treilea profesor"

(The Pedagogy of Study Environment: the Welcoming School and "the Third Teacher")...20

Alina BLANARU

Educația pentru sănătate – calitate, relevanță, necesitate

(Health Education: Quality, Relevance, and Necessity)25

Svetlana TURCEAC

Învățământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective

(Inclusive Education in the Transnistria Region: Reality, Issues, and Perspectives)28

EDUCAȚIA ADULȚILOR

Adela SCUTARU-GUȚU

Cultura unei vieți sănătoase: experiențe internaționale din educația adulților

(The Culture of a Healthy Life – International Experiences in Adult Education)32

CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE

Olga COSOVAN

Oceanul limbii: variante de proiecte interdisciplinare pe aria curriculară limbă și comunicare

(The Language Ocean: Variants of Interdisciplinary Projects in the Language and Communication Curricular Area)36

EXERCITO, ERGO SUM

Mariana PURICE

Metode activ-participative de învățare la chimie: aspecte metodologice

(Using Interactive Teaching Methods in Chemistry Lessons: Methodological

Considerations)39

Igor BUCĂȚARU, Vera BUCĂȚARU

Formarea valorilor morale la elevi prin intermediul literaturii artistice în cadrul lecțiilor de istorie

(Cultivating Moral Values in Students in History Classes through the Reading of Fiction)...45

EVENIMENTE CEPD

Practici manageriale pentru calitate în educație

(Managerial Practices for Quality in Education)48

Un spațiu de (re)întâlnire – o vizită de studiu privind dezvoltarea învățământului agricol

(An Area of (Re) Meeting – a Study Visit on the Development of Agricultural Education) 49

Conferința Națională Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a adolescenților

(National Conference School-Community Partnership on the Promotion of Health Education for Teenagers)50

Conferința Tehnologia informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic: realități și perspective

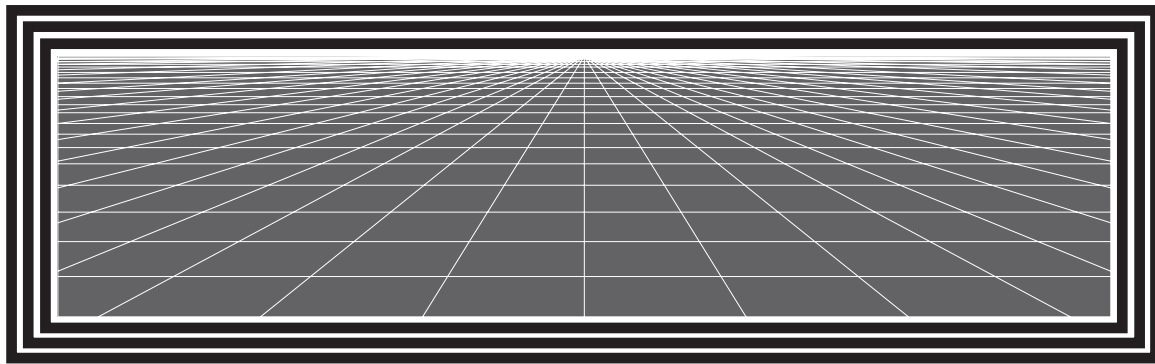
(Conference Technology of Information and Communications in Technical Professional Education: Realities and Perspectives)53

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA

Educație pentru un mod sănătos de viață

(Education for a Healthy Lifestyle)54



EX CATHEDRA



Larisa CUZNEȚOV

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

Educația părinților în contextul analizei impactului miturilor familiale și al fenomenelor psihodinamice asupra relației părinte-copil

Rezumat: Articolul reprezintă un studiu teoretico-aplicativ care elucidează specificul și impactul miturilor familiale asupra apariției și manifestării fenomenelor psihodinamice în cadrul familiei și în relația părinte-copil. Explicând func-

țiile, coordonatele, caracteristicile și impactul miturilor familiale asupra apariției și manifestării fenomenelor psihodinamice (identificarea proiectivă și atașamentul familial), autoarea dezvoltă esența și importanța memoriei familiei, a ritualurilor și a scenariilor create în baza acestora. În finalul studiului sunt propuse condiții și strategii de educație a părinților, validate experimental în cadrul consilierii familiei.

Cuvinte-cheie: familie, educație familială, relație părinte-copil, mituri familiale, fenomen psihodinamic, memoria familiei, scenariul familial, ritualul familial, educația părinților, condiții și strategii de educație a părinților.

Abstract: The article represents a theoretical and applicative study that elucidates the specificity and impact of family myths on the occurrence and manifestation of psychodynamic phenomena within the family and the parent-child relationship. Explaining the functions, coordinates, characteristics and impact of family myths on the occurrence and manifestation of psychodynamic phenomena (such as projective identification and family attachment), the author reveals the essence and importance of family memory, of the rituals and the scenarios based on these. At the end of the study conditions and strategies of parental education are proposed, having been experimentally validated in family counseling.

Keywords: family, family education, parent-child relationship, family myths, psychodynamic phenomenon, family memory, family script, family ritual, parent education, conditions and strategies of parenting education.

Dacă ar fi cazul să conturăm un portret sociopsihopedagogic al educației familiale și să scoatem în evidență aspectele-cheie de care au nevoie adulții în exercitarea celei mai responsabile și nobile funcții umane, cea de părinte, considerăm că ar fi oportun să menționăm următoarele: formarea și consolidarea competențelor parentale privind acceptarea, stima, iubirea necondiționată a copilului; îngrijirea, educația și cultivarea copilului într-un mediu de viață favorabil, sănătos și demn, axat pe dezvoltarea acțiunilor morale; stimularea cunoașterii copilului și a autoeducației, a eficienței personale. Într-o anumită măsură, literatura de specialitate a elucidat aceste aspecte în variate contexte [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9].

Cât privește problematica abordată în configurația expusă de noi în titlu, vom încerca să urmărim și să explicăm, în acest studiu, esența fenomenelor psihodinamice din cadrul relației părinte-copil și să conștientizăm în ce mod miturile familiale ne ajută sau ne complică educația copiilor în familie. Studiile longitudinale în domeniu și activitatea noastră practică de consiliere a familiei asigură realizarea unor cercetări și activități care au ca scop inițierea părinților în a evita deformările psihocomportamentale a copiilor, a întemeia și menține relații armonioase cu ei. Anume acesta este motivul efectuării unei mici incursiuni în reperele teoretice privind miturile familiale și fenomenele psihodinamice cu privire la relația părinte-copil, care

va fi urmată de elaborarea unor strategii de eficientizare a educației familiale prin perfecționarea competențelor parentale. Deși acest studiu, ca și oricare altul, necesită o lectură și o valorificare atentă, constructivă în cadrul consilierii familiei, suntem totuși flatați să credem că poate servi drept un mini-ghid în autoeducația părinților și educația de calitate a copiilor noștri.

Indiscutabil, fiecare familie presupune un context concret, o dinamică specifică, un mod și un model unic de viață și interacțiune între membrii ei, inclusiv între părinți și copii. În acest sens, punctăm un șir de teze și accepțiuni din domeniul psihologiei și psihanalizei [1; 2; 3; 5; 10; 13; 15], psihogenealogiei [4; 11; 13], pedagogiei și psihologiei familiei și sociologiei educației familiale [6; 7; 8; 9; 14; 15; 16], care își găsesc confirmare în viața cotidiană a familiei, după cum urmează:

- parentalitatea îi permite adultului să preia, să readucă, să transpună și să re/editeze în relațiile sale cu copilul un ansamblu de elemente comportamentale și relaționale din familia sa de origine și din propria copilărie (indiferent de faptul calității acestora);
- preluând modelele de conduită și de comunicare, părinții încearcă să preîntâmpine reușit și/sau să corecteze principalele conflicte și dificultăți, distorsiuni comportamentale care pot să apară și să se manifeste negativ în relația cu copiii lor (deoarece le-au avut cu părinții lor);
- rolurile și scenariile familiale de comunicare, relaționare și educare a copiilor se dezvoltă în baza unor credințe, valori și mituri depozitate și înrădăcinate în memoria familiei, care asigură continuitatea și perpetuarea lor de-a lungul generațiilor;
- prin transmiterile intergeneraționale, care se caracterizează drept o modalitate și, totodată, un spațiu de operare dominant, conștient, apar și se constituie simultan relații și roluri fantasmice, care se consolidează și devin mituri familiale [13];
- miturile familiale influențează toate aspectele vieții familiale, inclusiv educația, comunicarea și relația părinți-copii.

În continuare, vom analiza impactul miturilor familiale asupra relației părinți-copii. Antropologii [8; 9; 12; 13] și sociologii [14; 16] susțin că miturile familiale au o influență benefică asupra omului, răspunzând unor necesități fundamentale ale persoanei și ale societății, de ordin biologic, economic, social și psihologic. Noi venim cu completarea acestei idei, sugerând că miturile familiale satisfac și trebuințele culturale ale persoanei, întrucât familia, omul se naște și aparține unui neam și unei culturi anumite. Momentul dat se percepe foarte clar atunci când observăm că mitologiile devin semnificative prin referirea lor la grupul familial concret, la cultura acestuia sau cultura comunităților din care face parte. În

situațiile contrare sau confuze, miturile pot deveni doar simple speculații, care distorsionează evoluția persoanei, a familiei și chiar a întregii comunități.

În acest context, cercetătorul R. Neuburger [14] asociază producerea miturilor familiale cu credințele manifestate în funcționarea specifică a grupului familial. Observațiile noastre, la fel, confirmă faptul că valorile și credințele se raportează direct la toate nivelurile realității și ale vieții de familie, inclusiv la crearea miturilor. Iată de ce este foarte important ca adulții care au decis să-și edifice o familie s-o facă foarte conștient și competent, să înțeleagă că acțiunile, conduita lor, modul de comunicare, de relaționare, felul lor de a fi, de a educa tână generație vor influența nu numai calitatea vieții lor, dar vor fi o sursă importantă, fundamentală de amintiri, emoții, modele și mijloace de creare a miturilor familiale [6; 11].

Un alt cercetător consacrat al miturilor familiale, A. Ferreira, susține că mitul include în ansamblul său credințele, care redau imaginea grupului familial și convingerile, atitudinile și comportamentele privind rolul fiecărui membru al familiei. În esență, aceasta este definiția și explicația extinsă a mitului [apud 10, p. 114]. Deși există mai multe definiții, deosebirile de bază rezidă doar în nuanțele formulărilor, fără a ține de esența fenomenului vizat. Așadar, mitul familial reprezintă un fenomen sociopsihocultural care include ansamblul de credințe, atitudini, convingeri și valori ale familiei.

Realizând o sinteză a celor relatate, constatăm necesitatea determinării unor coordonate ale miturilor familiale. Studiul reperelor teoretice ne-a permis să delimităm:

1. **Coordonata formei de expunere, exprimare/formulare a mitului**, care rezidă în modalitatea perpetuării acestuia, din generație în generație, pe cale orală sau scrisă (sub formă de notițe, istorioare, povestiri, agenda familiei etc.), păstrate de membrii familiei în albumuri speciale sau chiar cărți (scrise și editate de un membru al familiei în cauză);
2. **Coordonata temporală**, care reflectă conținutul mitului de la începuturi, indicând trecutul istoric al predecesorilor clanului familial;
3. **Coordonata funcțională**, generatoare de repere și priorități valorice, care transmite modelele familiale asociate unor comportamente, evenimente, ritualuri și ceremonii familiale.

Plecând atât de la investigațiile și aspectele descrise de R. Kaes [apud 15, p. 115], cât și de la analiza experienței noastre de studiere și consiliere a familiei, vom specifica, dezvoltă și completa un șir de **funcții esențiale ale miturilor familiale**. Așadar, delimităm:

- **funcția identificatoare**, care contribuie la formarea imaginii familiei, adică a profilului acesteia, în baza căreia observăm și stabilim specificul, tipul relațiilor familiale;

- *funcția de organizare și monitorizare*, care constă în organizarea membrilor familiei prin atribuirea adulților și minorilor de roluri, locuri, stataturi, contribuind la crearea, păstrarea și promovarea imaginii familiei; aceasta servește și ca instrument important și decisiv de soluționare a dificultăților și conflictelor familiale;
- *funcția de reglare a spațiului și contextului familial*, care asigură respectarea normelor etice și a hotarelor relaționale de către toți membrii familiei;
- *funcția de culturalizare și socializare*, care va spori adaptabilitatea familiei și va contribui la preluarea și transmiterea valorilor, a modelelor comportamentale demne;
- *funcția de reprezentare și protejare a reputației familiei*, care va asigura furnizarea elementelor și modelelor de sporire a coeziunii familiale prin protecția imaginii sale;
- *funcția educativă*, care îmbină caracteristicile mai multor funcții și are ca scop formarea personalității copiilor, dar influențează și autoeducația adulților/părinților.

După precizarea coordonatelor și a funcțiilor miturilor familiale, s-a creat condiția favorabilă pentru precizarea caracteristicilor acestora. Plecând de la investigațiile noastre observaționale și accepțiunile unor cercetători [ibidem], am formulat un șir de **caracteristici ale miturilor familiale**: poartă amprenta și redau esența și calitatea evenimentelor familiale, a funcțiilor, rolurilor și responsabilităților îndeplinite de membrii familiei (vârșnici, adulți și minori); reprezintă o narațiune ce reflectă o intrigă, un aspect specific al familiei care se transmite, mai frecvent, oral; au un caracter imaginar, dar pot porni și de la anumite evenimente concrete și comportamente reale ale membrilor familiei; au conținut metaforic și simbolic; reflectă unele modele și valori cu caracter moral complex, servind familiei drept adevăr fundamental, întemeietor, relevant și superior/exemplar; posedă capacitatea de a absorbi și a dezvolta anumite elemente culturale, psihologice și pedagogice/educative din familie și societate, transformându-le în forme și scenarii noi.

Așadar, miturile familiale reprezintă o formă specifică a unor modele comportamentale, transmise de generațiile adulte celor tinere cu scopul ca tinerii și copiii să învețe cum să se comporte în calitate de om, persoană, în rolurile sociale de bărbat, femeie, fiu, fiică, cuplu căsătorit, părinte, bunic, socru etc. Ansamblul miturilor specifice familiei influențează direct asupra fiecărui individ, începând cu o vârstă fragedă și finalizând cu încheierea traseului existențial. Concluzionând pe marginea acestui aspect al studiului nostru, vom readuce un gând frumos și valoros expus de Mircea

Eliade: *Miturile reprezintă expresia unui mod de a fi în lume* [9, p. 16].

În continuare, vom efectua o analiză pentru a stabili dacă există vreo conexiune între miturile și ritualurile familiei, educația copilului și relațiile părinți-copii. Întrucât miturile pot întemeia ritualuri familiale, acestea, la rândul lor, actualizează permanent miturile, fiindcă ritualurile devin fenomene ce se repetă sistematic. Astfel, **este evident faptul că mitul și ritualul familial interacționează activ, consolidându-se reciproc**. Cu siguranță, atât mitul, cât și ritualul au un impact direct asupra educației familiale a copilului, asupra relațiilor acestuia cu părinții, bunicii și alte rude. În acest sens, vom evidenția impactul mitului asupra apariției și manifestării fenomenelor familiale psihodinamice. Într-o primă ipostază, vom analiza ce mituri influențează relația părinte-copil în familia autohtonă și în ce mod.

În urma unor investigații ample, A.S. Godeanu [10, pp. 116-117] a identificat și a explicat patru mituri specifice, a căror funcționare o putem lesne observa chiar în familiile proprii. Unul dintre cele mai răspândite este **mitul sacrificiului**, care se referă la conduita părinților ce renunță la satisfacerea anumitor necesități proprii, uneori chiar și la viața personală, în favoarea și pentru binele copilului. În conexiune cu acest mit vine altul, **mitul darului perfect din partea părinților**, care le permite adulților să le demonstreze copiilor cât de mult fac pentru creșterea și educarea lor. Bineînțeles, aceste două mituri pot avea și o influență negativă asupra relației părinți-copii, asupra educației copiilor și chiar asupra vieții adultului în prezent și în viitor. În prezent, miturile nominalizate pot distorsiona viața adultului, transformându-l într-o victimă familială, care nu s-a realizat ca personalitate, profesionist etc. din cauza copiilor. Ele pot deregla cu ușurință și viața copiilor, prin formarea complexului vinei/culpabilității (care pe viitor, în viața adultă, îi va provoca multe confuzii și probleme în relația cu copiii proprii). Anume acesta este motivul evidențierii specificului și al impactului miturilor familiale. Următorul mit, care se consideră foarte important pentru asigurarea și menținerea reputației familiei, este **mitul performanței**, care ne orientează spre faptul că tânăra generație/copiii trebuie să satisfacă așteptările părinților legate de obținerea succesului în variate activități, inclusiv privind alegerea unei profesii demne de efortul educativ al familiei. Desigur, **mitul datoriei și obligației restituirii acesteia** se înscrie în aspectul așteptărilor parentale de la copiii lor maturi. Părinții și-au făcut datoria, crescându-i și educându-i pe copii, iar când sunt în etate așteaptă să li se răsplătească oferta. Astfel, deseori auzim afirmații ca: *te-am crescut, am sacrificat multe ca să avem un sprijin la bătrânețe...*; *ne-am străduit să ai o viață mai*

bună decât noi...; am făcut tot posibilul să fii fericit, iar tu ai plecat departe de noi... etc.

După cum se poate observa, miturile familiale sunt destul de importante, ele au valoare modelatoare asupra omului, influențează direct normele, ritualurile și modul de viață al familiei/membrilor acesteia. Întrucât miturile contribuie la crearea scenariilor vieții familiale (comunicarea și relaționarea părinți-copii; educația copiilor; relațiile cu rudele etc.), trebuie să conștientizăm faptul că acestea pot avea un caracter stabilizator, de fortificare a relațiilor familiale, dar pot avea și unul perturbator, care distorsionează relațiile părinți-copii sau/și cele dintre soți și alte rude. În contextul dat, vom menționa un fapt care trebuie cunoscut și respectat de adulți: **valorificarea oricărui mit familial se face atent și delicat, excluzând abuzurile și reproșurile, învinovățirea cuiva.**

În consens cu impactul miturilor asupra vieții familiei, vom analiza **fenomenul memoriei familiei**, care s-a dezvoltat istoricește în baza explorării procesului de transmitere intergenerațională a ansamblului de povești, mituri, ritualuri, povețe, scenarii de viață și alte mecanisme de interiorizare și perpetuare a acestora. Spre deosebire de transmiterea transgenerațională a conținuturilor psihice inconștiente, cum ar fi **secretele din cadrul grupului familial**, transmiterea intergenerațională vizează aspectele interrelaționale, care au fost interiorizate conștient de membrii familiei [apud 10, p. 118]. Prin intermediul fenomenului de interiorizare, subiectul/membrul familiei devine purtător al memoriei familiale. Așadar, interiorizarea realizată provoacă treptat conștientizarea fantasmelor ce au fost transmise intergenerațional, ceea ce asigură re/construirea aspectelor de comunicare și relaționare familială, iar subiectul devine, concomitent, și obiect al procesului vizat. În acest context, urmează să stabilim și să descriem fenomenele psihodinamice implicate în menținerea miturilor familiale, pentru a determina cum anume trebuie să acționeze părinții pentru ca educația copiilor să fie una de calitate. În finalul studiului, vom contura și un șir de strategii de perfecționare și educație a părinților în acest aspect important.

Printre cele mai cunoscute fenomene psihodinamice care influențează relația părinte-copil, enumerăm următoarele:

– **identificarea proiectivă**, mecanism ce se transformă și se manifestă în fantasmă și constă în clivarea unor părți ale personalității și proiecția lor în altă persoană. În acest mod, copilul, iar în viitor și adultul, obține control asupra obiectelor. Psihanaliștii [1; 2; 3; 5; 12 etc.] disting **identificarea proiectivă normală** și cea **patologică**, care se referă la proiecția unor **obiecte bizare**, neconștientizate de mamă. **Identificarea proiectivă normală** asigură dezvoltarea psihică a copilului și comunicarea eficientă mamă-copil, aceasta ajutându-l să-i împărtășească mamei trăirile și sentimentele sale, iar **identificarea proiectivă**

patologică scoate în relief proiecția conținuturilor toxice, parvenite în sens invers, de la mamă la copil. Mama care este incapabilă să înțeleagă și să monitorizeze propriile trăiri le orientează spre copil. Acest lucru are drept consecință un șir de efecte negative: incapacitatea de separare, întârzierea autonomizării copilului, anxietatea persecutorie excesivă, gelozia, invidia, nevoia de control permanent, atașamentul și interesul compulsiv și obsesiv. De aceea, în relația părinte-copil bazată pe identificarea proiectivă patologică/în exces pot fi observate trăsături induse de confuzia identității, a nevoilor și a rolurilor. Atunci când mama se raportează la copilul său printr-o identificare patologică, efectul este de dependență, apare lupta împotriva separării, se pierde diferențierea între capacitățile copilului și adultului, se păstrează iluzia și impresia că părintele sau copilul știe mai bine de ce are nevoie celălalt. *Iluzia cunoașterii nevoilor fără comunicare verbală între părinți și copii* generează tensiuni, conflicte și bariere în calea dezvoltării normale a relațiilor familiale. De aici se creează un mit foarte cunoscut în familia autohtonă, exprimat așa: **Știu mai bine de ce ai nevoie, fiindcă sunt mama ta** [apud 14, p. 120]. Deseori, în consilierea ontologică complexă și terapia familiei putem observa în limbajul părinților, în relația cu copilul, mai cu seamă în cazul mamelor, așa expresii ca: *nouă ne este foame; noi dorim acest obiect; noi suntem bolnavi; noi facem capricii; noi gândim la fel* etc. Lipsa hotarelor psihice mamă-copil poate provoca mai multe tipuri de identificare proiectivă (identificarea proiectivă negativă la nivelul senzațiilor și percepțiilor; la nivelul emoțiilor și sentimentelor; la nivelul trebuințelor; chiar și la nivelul ideilor și gândurilor ș.a.).

Un alt fenomen psihodinamic familial s-a desprins din teoria psihanalitică a relațiilor față de persoană, **teoria atașamentului**. Aceasta a fost influențată și de teoria evoluționistă, etologică, cognitivă, care i-au oferit un șir de nuanțe teoretice și experiențiale. Conduita de atașament desemnează orice formă de comportament care face o persoană să se mențină în proximitatea alteia, aceasta fiind identificată ca una mai capabilă de a se adapta la mediu.

În viziunea cercetătorilor [1; 2; 3; 5; 15], tiparele de atașament se referă la **atașamentul sigur organizat** (se asociază cu o bază de siguranță, strategii de relaționare și socializare adaptativă); **atașamentul dezorganizat anxios-rezistent** (părinții sunt percepuți ca fiind uneori disponibili, alteori – indisponibili, ceea ce provoacă anxietate de separare și blocaje în explorarea mediului) și **atașamentul dezorganizat anxios-evitant** (lipsa de încredere în primirea protecției). Aceste tipuri de atașament se transpun în relaționarea familială părinte-copil. Primul tipar este, evident, unul pozitiv, deoarece creează condiții favorabile de educație familială și contribuie la formarea unei persoane responsabile. Celelalte tipare pot

forma la copii variate fobii, ca, de exemplu: considerarea lumii din afara familiei ca periculoasă; o stimă de sine scăzută și o imagine inferioară/joasă; dificultăți în inserția socială, în comunicarea cu alte persoane etc.

Literatura de specialitate [1; 2; 3; 5; 10; 11; 12; 14; 16], studiile empirice și observațiile noastre ne permite să stabilim și să descriem un număr impunător de fenomene psihodinamice și mituri familiale (ceea ce vom realiza într-o monografie dedicată educației copiilor în cadrul familiei), însă nu putem face acest lucru într-un articol științific. De aceea, ne-am propus să expunem, să examinăm și să explicăm doar fenomenele și miturile care le provoacă părinților mari dificultăți în educația copiilor. În același context, vom mai aminti despre *miturile care generează și mențin abuzul fizic și psihoemoțional în familie* (centrarea adulților pe expresia și opinia preconcepută *bătaia este ruptă din Rai*, considerată ca metodă eficientă de instruire și educație a copilului, deseori aplicată și ca metodă de corecție a comportamentului soției, copilului etc.); *mitul performanței*, axat pe realizarea nevoilor narcisice ale părinților privind obținerea de către copii, cu orice preț, a unor succese, în anumite domenii (ceea ce distorsionează ritmul individual, dezvoltarea optimă a aptitudinilor copiilor și complică motivarea lor pentru studii și activități) ș.a.

În această ordine de idei, nu putem neglija și **scenariile familiale**, care provin dintr-o serie de mituri ce distorsionează relația dintre părinți și copii și educația acestora: **copilul ca umbră a părinților** (proiectarea unor aspecte din propria copilărie); **copilul parental/salvator** (acesta este abordat ca o ființă care menține familia și este într-o stare de datorie permanentă în raport cu părinții săi); **copilul – partener de cuplu** (un scenariu foarte dificil pentru copil, deoarece acesta substituie funcțiile partenerului absent sau ale celui care manifestă o conduită neadecvată); **copilul perfect** (un copil care satisface toate așteptările părinților, rol extrem de dificil, unul foarte epuizant).

Reieșind din cele relatate, vom propune câteva **condiții și strategii de educare a părinților**:

- *Condiția informării părinților și strategia axării acestora pe autoperfecționarea competențelor parentale, lărgirea și aprofundarea orizontului intelectual* (activități de consiliere centrată pe dezvoltare; oferirea unor postere și materiale de suport cu caracter psihopedagogic practic pentru eficientizarea educației familiale, a unei agende bibliografice și/sau cărți cu o tematică potrivită creșterii și dezvoltării copilului);
- *Condiția centrării pe auto/educația permanentă și strategia învățării pe parcursul vieții* (în fiecare instituție publică/grădiniță de copii, școală, clinică pentru copii, școli specializate în artă, sport se pot organiza *Școli pentru părinți*) etc.;

- *Condiția centrării pe principiile psihologiei pozitive și strategia exersării acțiunii și a comportamentului moral* (respectarea normelor morale, cultivarea și promovarea gândirii, a sentimentelor și a comportamentului pozitiv în cadrul familiei, comunității);
- *Condiția cultivării și strategia promovării unui mod de viață sănătos și demn* (explorând toate căile și mijloacele posibile: familia, mass-media, instituția de învățământ, biserica etc.);
- *Strategia valorificării modelului pozitiv al părinților și al familiei, abordată ca un proiect existențial esențial*, care ar asigura formarea unei atitudini serioase și responsabile la tânăra generație față de familie, față de viața proprie, cea de familist, cetățean, profesionist [6].

Multe din aceste condiții și strategii au fost experimentate în cadrul *Școlilor pentru părinți* (în variate instituții de învățământ din republică).

În concluzie: Suntem convinși că prin intermediul activităților prevăzute în *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022*, valorificată sub conducerea Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, vor fi implementate acțiuni concrete de educație eficientă a părinților. În esență, fiecare părinte care își dorește a fi competent și eficient se străduiește să învețe și să exerseze forme, metode și strategii de educație și de relaționare optimă cu copiii săi.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Barral W. Le corps de l'enfant est langage de l'histoire. Paris: Dunod, 1975.
2. Bowlby J. O bază de siguranță. Aplicații clinice ale teoriei atașamentului. București: Trei, 2011.3.
4. Brusset B. Psihanaliza relației. București: IRI, 2009.
5. Calaraș C. Formarea culturii relațiilor inter-generaționale. Sociologia educației familiale. Chișinău: Primex-com SRL, 2017.
6. Ciccone A. La transmission psychique inconsciente. Paris: Dunod, 1999.
7. Cuznețov L. Familia ca Proiect Existențial. Management familial. Chișinu: Primex-com SRL, 2018.
8. Cuznețov L. Filosofia practică a familiei. Chișinău: CEP USM, 2013.
9. Coman M. Introducere în antropologia culturală. Mitul și ritul. Iași: Polirom, 2008.
10. Eliade M. Mituri, vise, mistere. București: Univers Enciclopedic, 2008.
11. Godeanu D.C. Rolul mitologiilor familiale și comunitare în psihodinamica relației părinte-copil. În: Copilăria și adolescența. Provocări actuale în

- psihologia educației și dezvoltării. Pânișoară G., Sălăvăstru L. Mitrofan I. (coord.). Iași: Polirom, 2016.
12. Godeanu A.S. Destinul familial. Psihogenealogia în 101 întrebări și răspunsuri. București: SPER, 2015.
 13. Godeanu C.D., Godeanu A.S., Mitrofan I. (coord.) Vocabularul analizei transgeneraționale. București: SPER, 2009.
 14. Klein M. Iubire, vinovăție și reparație. București: Trei, 2011.
 15. Neuburger R. Le mythe familial. Paris: ESF, 1989.
 16. Pânișoară G., Sălăvăstru D., Mitrofan L. (coord.). Copilăria și adolescența. Provocări actuale în psihologia educației și dezvoltării Iași: Polirom, 2016.
 17. Segalen M. Sociologia familiei. Iași: Polirom, 2015.



Otilia DANDARA

dr. hab., prof. univ., Universitatea de Stat
din Moldova



Lilia PARHOMENCO

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Rolul universităților în evoluția procesului educațional și a civilizației europene

Rezumat: Universitățile sunt instituții de învățământ de sorginte europeană: constituite ca rezultat al evoluției culturii europene, ele s-au dezvoltat în corelație cu evoluția și cerințele mediului cultural european. Acest tip de instituții a generat învățământul superior, care, la diverse etape, a exprimat, prin structură, curriculum și modul de relaționare dintre profesor și student, particularitățile comunității europene. De rând cu alte elemente ale culturii europene, învățământul superior este promovat de universități și pe alte continente, unde se adaptează specificului sistemului socioeconomic și contribuie la dezvoltarea acestuia. Universitățile europene reflectă perioadele de criză și de avânt ale civilizației din acest teritoriu. La momentul dat, ele sunt considerate o sursă a crizei din societate, însă, totodată, la începutul secolului al XXI-lea, sunt apreciate drept mijlocul cel mai eficient și resursa de valoare care poate asigura evoluția societății europene. Actualmente, pe "bătrânul continent" s-a constituit un spațiu al învățământului superior care are misiunea de a valorifica potențialul uman și a contribui la prosperarea comunității europene, prin valorificarea cunoștințelor, a coeziunii sociale și a diversității culturale.

Cuvinte-cheie: universitate, învățământ superior; spațiu european al învățământului superior.

Abstract: Universities are institutions of European origin: they have been established as a result of the evolution of European culture and have developed in a strong correlation with the progress and the requirements of the European cultural environment. This specific type of institutions generated higher education, expressing the peculiarities of the European community by means of their structure, curriculum, and relationship between students and teachers. Alongside other elements of European culture, higher education is being promoted across continents through universities, adapting to the specifics of the local socio-economic system and contributing to its development. European universities reflect the moments of crisis and progress in European civilization. They may be currently considered to be the source for crisis in society, but, simultaneously, at the beginning of the 21st century, they are appreciated as the most efficient and valuable resource that can ensure the evolution and the continuity of the European society. At the moment, the European continent hosts the EHEA (European Higher Education Area), whose mission is to capitalize on social capital and contribute to the prosperity of the European community by leveraging knowledge, social cohesion, and cultural diversity.

Keywords: university, higher education, EHEA (European Higher Education Area).

„Universitatea este o instituție europeană; într-adevăr, este o instituție europeană prin excelență”, remarca cercetătorul P. Shebenyi [18, p. 19]. Apariția universităților (secolul al XI-lea) se află în concordanță directă cu evoluția mediului socioeconomic. Dezvoltarea orașelor și creșterea demografică a favorizat dezvoltarea profesiilor comerciale sau artisanale, care influențează consolidarea conștiinței de sine și propulsează dezvoltarea intelectuală. În secolul al XI-lea, *universitas* nou formate propagă ideea egalității și creează o comunitate de egali. În interiorul acestor corporații putea exista o ierarhie bazată pe anumite grade, însă promovarea de la un grad la altul avea loc prin intermediul unor examene publice. Termenul *universitate* denumea inițial o corporație sau asociație [8, p. 15]. Procesul de studiu purta denumirea de *studium* sau *studium generale*. *Universitas* desemna organizația corporativă care permitea funcționarea *studium*-ului, garantându-i autonomia.

Consolidarea rolului universităților în secolele XII-XIII este apreciată de către Guibert de Nogent drept o „revoluție școlară”, despre care contemporanii erau conștienți, însă, în același timp, el menționează faptul că nivelul științei de carte promovate era doar pe măsura experienței acumulate până la acel moment [7, p. 12]. Totodată, în contextul dezvoltării orașelor are loc evoluția vieții intelectuale, de rând cu viața literară și politică. Un rol important în crearea universităților l-a avut și așa un factor subiectiv ca personalitatea. Drept exemplu poate servi activitatea maestrului Abelard în centrul universitar din Paris. Datorită talentelor sale organizatorice, Abelard a reușit să adune în jurul său un grup de discipoli și călugări-savanți [9, p. 57].

Secolele XI-XIV sunt definite drept perioada constituirii universității ca instituție socială, iar în secolul al XVI-lea se observă unele modificări în paradigma educațională și în accentele plasate asupra misiunii acesteia în societate. Astfel, paradigma literară, practică în umanism, începe a se schimba, luând forma metodei experimentale, care l-a avut ca precursor pe Francis Bacon. El devine mai curând profetul decât arhitectul acestei metode [19, p. 312]. Pornind de la chimiști, precum Robert Boyle (1627-1691), fizicieni, precum Isaac Newton (1642-1727), și medici, precum Herman Boerhaave (1668-1738), metoda experimentală devine o bază operațională bine definită pentru lucrul științific. Dezvoltarea științei experimentale în secolul al XVIII-lea determină, împreună cu științele aplicate, întemeierea extrauniversitară a școlilor specializate de inginerie, medicină veterinară etc.

Schimbarea paradigmei dominante a condus spre elemente de inovație. Se neagă structura cvadruplă a facultăților (teologie, drept, medicină și filosofie) și se adoptă o structură formată din șase secțiuni – drept, științe militare, administrație publică, silvicultură, medicină și economie [11, p. 322]. Ca sinonim al *universității*, apare

termenul de *școală superioară*, fapt care merită apreciat drept o schimbare de fond în procesul educațional, pe de o parte, și în percepția socială a universității, pe de altă parte. Odată cu schimbarea denumirii, o instituție își schimbă întreaga structură, adoptând reguli, simboluri și ritualuri noi. O universitate care își schimbă titlul, își schimbă și identitatea. Această perioadă are următoarele caracteristici: se produce o apropiere dintre universitate și structurile statale; ca rezultat al cerințelor mediului de viață, conținutul studiilor încearcă să aibă un caracter mai pragmatic; constatăm apariția unor particularități caracteristice pentru universitățile din diverse țări: amprenta regională a țării devine mai vizibilă; profesorii și studenții sunt dependenți de structura socială, fapt care consolidează caracterul elitist al studiilor superioare.

La începutul secolului al XIX-lea se constituie două noi modele universitare, care deschid calea spre o reformă fundamentală a universității tradiționale. Primul model a fost cel francez, al colegiilor speciale, bazat pe disciplină strictă, aproape militară. Instituțiile erau bine organizate și controlate de un despotism luminat ce verifica chiar și cel mai mic detaliu în orice domeniu: curriculum, acordarea diplomelor, conformitatea idealurilor universitare cu doctrinele oficiale. Modelul german este cunoscut ca *universitatea humboldtiană*, în numele marelui savant și om de stat Wilhelm von Humboldt, care, la 1810, l-a convins pe regele Prusiei, adept al modelului francez, să fondeze la Berlin o universitate, bazată pe ideile liberale ale teologului și filosofului Friedrich Schleiermacher. Conform concepției acestuia, funcția universității nu este de a transmite cunoștințe, așa cum o fac colegiile și școlile, ci de a demonstra cum sunt descoperite aceste cunoștințe, „de a stimula ideea de știință în mințile studenților, de a-i încuraja să ia în considerare legile fundamentale ale științei în cursul gândirii” [17, p. 48].

Constatăm că în secolul al XIX-lea se conturează paradigma modernă a învățământului superior, care are următoarele caracteristici: o apropiere dintre universități și structurile de stat; universitatea devine un simbol al statalității, ba chiar mai mult, un simbol al spiritului de eliberare națională; crește controlul statului asupra universității. Humboldt propunea menținerea libertății universitare, dar profesorii erau numiți de stat; instituțiile de învățământ superior se diversifică. Fiecare universitate este în drept să instituie facultățile cerute de mediul socio-economic. Apar instituții de profil (de exemplu, ingineresti). Colegiile universitare au, în fond, un caracter mai pragmatic de instruire; apare o nouă dimensiune importantă a activității universitare, cercetarea. Dezvoltarea științelor exacte (tehnice) contribuie la schimbarea structurii și conținutului instruirii în universitate. Actantul principal devine profesorul. Cutumele mediului universitar și chiar statul îngrădesc accesul la studii superioare; crește numărul instituțiilor de învățământ superior.

Curriculumul universitar al primelor decenii ale secolului al XX-lea cunoaște o diversificare și o restructurare considerabilă. Modificările curriculare erau diferite, în funcție de stat, de capacitatea universității de a adopta noi politici curriculare, de flexibilitatea acestora. Atât perioada Primului Război Mondial, cât și epoca postbelică se caracterizează prin două elemente importante: orientarea curriculumului universitar spre tematică militară și scăderea considerabilă a numărului de studenți, fapt care generează un alt fenomen specific secolului al XX-lea – încadrarea femeilor în universitate.

Cel de-al Doilea Război Mondial aduce însă în panorama universitară alte două modele educaționale, cel sovietic și cel american. Învățământul superior sovietic se caracterizează prin prezența unei strânse legături dintre sistemul academic și dezvoltarea societății și a pieței muncii, punându-se un accent deosebit și pe industrializarea și militarizarea statului [12]. Mai mult, promotorii ideologiei comuniste, liderii de partid și reprezentanții structurilor comsomoliste sunt pregătiți în instituții specializate. Fenomenul-cheie al sistemului sovietic era planificarea. Planurile cincinale încorporează problemele stringente ale educației la moment. Astfel, se promovează treptat încadrarea femeilor în sistemul educațional, accesul liber la educație și pregătirea profesională pe profiluri largi ca urmare a pierderilor umane în războaiele mondiale. Carențele sistemului de învățământ superior sovietic au fost determinate de ideologizarea severă în scopul reconceptualizării societății, fapt care limita autonomia universitară. Toate instituțiile erau supuse unui control strict centralizat și planificat.

O evaluare a studiilor universitare americane scoate în evidență, la începutul secolului al XX-lea, tendința de a plasa o mai mare responsabilitate pentru studii pe umerii studentului. Universitățile americane încep a organiza cursuri cu frecvență liberă pentru studenții eminenți, obligându-i însă să susțină examenele finale. Sistemul educațional instituit la Princeton de către Woodrow Willson permite liberalizarea relațiilor profesor-student, acesta din urmă obținând prin discuțiile libere cu profesorul asupra temelor propuse abilități analitice și de sinteză, abilități ce ar putea fi aplicate, ulterior, și în cadrul altor scheme sau experiențe personale. Astfel, principiul lui Lawrence Lowell de la universitatea Harvard, „toate studiile din universitate sunt autodidacte”, începe a fi aplicat în egală măsură în toate universitățile americane, iar la finele cursului studentul nu este evaluat în baza transunerii informației dobândite pe parcursul semestrului, ci ca urmare a posibilității utilizării și integrării cunoștințelor obținute într-un cadru mult mai larg.

Învățământul superior din SUA este influențat de concepțiile lui J. Dewey. Concepția sa progresivistă asupra educației ținea de existența unei experiențe care l-ar interesa pe student și, ulterior, de prezența unei probleme

ce și-ar avea originea în această experiență. Pentru a soluționa eficient o problemă, studentul ar avea nevoie de informații și de observații în baza cărora și-ar putea construi soluții posibile, un pas extrem de important și necesar fiind testarea acelor soluții, realizarea semnificației și descoperirea validității lor.

În Europa și, de altfel, oriunde în lume, perioada postbelică devine epoca de aur a expansiunii universitare. Restructurarea geopolitică a lumii, precum și reconceptualizarea rolului și a scopurilor instituțiilor de învățământ superior produce o masificare cantitativă a universităților și a studenților admiși, fapt admirat și lăudat la moment, dar cu efecte necalculate și neprevăzute. Această expansiune educațională a fost cea mai pronunțată din toate timpurile, catalizată de speranțele și viziunile statelor nou create, a națiunilor consolidate pe arena internațională, devenind un simbol al echității sociale și a democratizării societății.

În *Criza mondială a educației: analiză a sistemelor*, cercetare care a revoluționat viziunea asupra educației și a marcat reconceptualizarea acesteia, Philip Coombs a fundamentat trei termeni ca fiind pilonii acelei profunde crize în educație ce caracteriza întreaga lume la etapa scrierii. *Schimbarea, adaptarea și disparitatea* devin simbolurile crizei educației în anii '60, materializate prin procesele de metamorfoză prin care au trecut toate statele: adaptarea sistemelor educaționale la noile cerințe sociale și producerea, astfel, a unei disparități dintre oferta și cererea educațională pe plan mondial, acest fenomen devenind, de fapt, esența acestei crize [5]. Ulterior, problema este evidențiată și de către E. Faure în raportul UNESCO din anul 1972, unde apare termenul *learning society* („societate a învățării”) drept model de perspectivă pentru remedierea crizei și adaptarea sistemelor educaționale la realitățile cotidiene ale societății [10].

Elementele-cheie ale crizei din mijlocul secolului al XX-lea au fost: neraportarea conținutului curricular la nivelul crescând al necesităților studenților, neraportarea educației la realitățile sociale, inechitățile educaționale în diverse grupuri sociale, creșterea raportului dintre investițiile solicitate de educație și costurile care puteau fi suportate de diferite state, precum și neadaptarea sistemului educațional la piața muncii [4, p. 57].

Unii oameni de știință pledau la acel moment pentru „recuperarea spiritului universității” lui Humboldt, dorind să împiedice universitatea să cedeze tendințelor funcționaliste rezultate din sistemele economice [14, p. 31]. Alții erau de opinia că modelul humboldtian trebuia luat ca reper și adaptat noilor condiții [15, p. 33]. Totuși, inițiativa-cheie a acestei perioade a fost lansarea proiectului „universitatea – centru de cercetare”, care avea trei misiuni – realizarea cercetării, formarea, serviciul public – și era definită de către James R. Perkins ca „o organizație de oameni de știință angajați în descoperirea

și diseminarea cunoștințelor, având responsabilitatea de a urmări ca aceste cunoștințe să fie folosite întru îmbunătățirea condiției umane [16].

Inițiativa care a marcat, pe o scară largă, universitatea din zilele noastre a fost proiectul „universității antreprenoriale”, care își fundamentează esența pe modificarea atitudinii universității spre una proactivă, asociată cu intercalarea valorilor manageriale cu valorile academice tradiționale [13, p. 16]. De asemenea, elementele-cheie ale universității antreprenoriale constau în „finanțarea diversificată”, „o cultură a muncii care acceptă schimbarea”, „transformarea catedrelor și a facultăților în unități antreprenoriale”, precum și poziționarea în calitate de instituție „în căutarea excelenței și a schimbării” [1]. Conștientizarea problemelor existente la acea etapă, cauzate de expansiunea lineară a sistemelor educaționale, presupunea soluționarea lor prin realizarea unor schimbări calitative, care ar spori eficiența internă și productivitatea externă a sistemelor de învățământ.

Anii '70 și '80 ai secolului al XX-lea conturează noi parametri ai crizei, aceasta transformându-se dintr-o criză în educație în una a încrederii în educație, atunci când rezultatele oferite de sistemele educaționale naționale încetează a mai satisface așteptările oamenilor. Abundența persoanelor cu studii superioare neangajate în câmpul muncii, recesiunea mondială și scăderea ritmului de creștere al economiilor naționale, precum și avansarea tehnologiilor și schimbările structurilor economice atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare au catalogat această situație drept o „metacriză”, care continuă până în zilele noastre, în pofida încercărilor comune de a remedia situația.

În aceste condiții, sistemele economice din Europa mizează pe dezvoltarea socioeconomică în baza învățământului superior: criza în educație urmează a fi depășită prin educație. La nivel sociocultural și economic, se declanșează fenomenul globalizării. Transferul cunoștințelor, utilizarea eficientă a resurselor este percepută de comunitatea europeană drept o șansă de consolidare și de revitalizare a economiei europene în parametrii corespunzători societății secolului al XXI-lea. În acest sens, universitățile și întregul învățământ superior sunt apreciate drept un mijloc primordial de realizare a dezideratelor de dezvoltare.

Prima etapă a constituirii sistemului european al învățământului superior se declanșează în anii '90 ai secolului al XX-lea. Pentru acest proces au existat premise precum: revoluția tehnico-științifică, ce a generat fenomenul globalizării, a facilitat comunicarea indirectă; predominarea interesului economic la scară regională/globală în raport cu prevederile ideologice naționale; intensificarea mobilității sociale; criza demografică în Europa; aprecierea educației drept sursă principală de depășire a crizelor economice; internaționalizarea economiei; consolidarea poziției unor limbi de circulație internațională.

Concepția învățământului superior, chemată să revitalizeze economia europeană, ia denumirea de *Procesul de la Bologna*. Această denumire este acceptată în baza unui eveniment istoric (aniversarea universității de la Bologna, Italia), dar accentuează faptul că spațiul unic european al învățământului superior are tradiții. Se lansează procesul de constituire a concepției Procesului de la Bologna, în baza Convenției de la Lisabona (1997), având la bază un obiectiv economic: utilizarea rațională a capitalului uman și a forței de muncă. Această convenție se impune în proces cu rezoluția *Cu privire la recunoașterea atestărilor obținute în învățământul superior în statele din regiunea Europei*. Argumentul în favoarea deciziei devine ideea-cheie a întrunirii: „Fiind conștienți de faptul că dreptul la educație este un drept al omului și că învățământul superior, care, instrumental, este în scopul și progresul cunoștințelor, reprezintă un bun de o importanță culturală și științifică de excepție atât pentru indivizi, cât și pentru societate; având în vedere că învățământul superior trebuie să joace un rol central în promovarea păcii, înțelegerii reciproce și toleranței”.

Din cele stipulate, deducem că la începutul anilor '90 a apărut necesitatea corelării unor activități în vederea constituirii unui sistem educațional transnațional, care să poată asigura deschiderea și valorificarea potențialului academic și științific la nivel regional.

Un alt document conceptual al Procesului de la Bologna este *Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștri în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie* (Paris, Sorbona, 1998). Aceasta conținea următorul mesaj: „O Europă a cunoașterii este acum unanim recunoscută drept un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană și drept o componentă indispensabilă pentru consolidarea și îmbogățirea calității de a fi cetățean al Europei, capabilă de a oferi cetățenilor săi competențele necesare pentru a face față provocărilor noului mileniu, împreună cu conștientizarea unor valori comune și a apartenenței la un spațiu social și cultural comun. Vitalitatea și eficiența oricărei civilizații poate fi măsurată prin modul în care cultura sa atrage alte țări. Trebuie să ne asigurăm că sistemul european de învățământ superior acumulează un grad de atracție pe plan mondial egal cu tradițiile noastre extraordinare, culturale și științifice” [6].

La nivel procedural, se iau măsuri în vederea ajustării cadrului normativ și de sistem. Se apreciază o mai bună comparabilitate și compatibilitate a sistemelor de învățământ, care sunt promovate prin conferințele bienale:

- Adoptarea unui sistem de diplome ușor de comparat și de recunoscut, prin implementarea ideii de supliment la diplomă, în vederea promovării angajabilității cetățenilor Europei și competitivității internaționale a sistemului

de învățământ superior;

- Adoptarea unui sistem bazat, în mod esențial, pe cicluri;
- Stabilirea unui sistem de credite echivalent cu sistemul ECTS, ca o manieră oportună de a promova ideea de mobilitate a studenților în lume;
- Promovarea mobilității prin depășirea obstacolelor către exercițiul efectiv al circulației libere, punându-se în special următoarele accente: pentru studenți – accesul la studii și la oportunități de formare și la serviciile legate de acestea; pentru profesori, cercetători și personalul administrativ – recunoașterea și valorificarea perioadelor petrecute în mediul european, prin cercetare, predare și formare, fără a fi prejudiciate drepturile lor statutare;
- Promovarea cooperării europene în asigurarea calității unei viziuni legate de ideea de a dezvolta criterii și metodologii comparabile;
- Promovarea dimensiunilor europene necesare legate de învățământul superior, mai ales în ceea ce privește dezvoltarea curriculară, cooperarea inter-instituțională, schemele de mobilitate și programele integrate de studiu, formare și cercetare;
- Rolul educației ca parte integrală a politicilor sociale și economice, ca instrument pentru consolidarea competitivității europene în lume și ca garanție a asigurării coeziunii societăților noastre și a dezvoltării depline a cetățenilor acestora.

Conferința de la Londra (2009) exprimă o reacție curentă a spațiului european la fenomenele cardinale care se accentuează pe mapamond. Genericul acestei ședințe reflectă esența mesajului: *Realizarea spațiului european al învățământului superior – un răspuns la provocările globalizării*, în care se spune: "Suntem conștienți de importanța influenței pe care instituțiile de învățământ superior o exercită asupra dezvoltării societății, fiind, prin tradiție, centre de învățare, cercetare, creativitate, transfer de cunoștințe, precum și de rolul lor esențial în definirea și transmiterea valorilor pe care se bazează societățile noastre" [2].

La conferințele ulterioare este accentuat rolul universităților pentru evoluția comunității europene: „În deceniul de până la 2020, învățământul superior european are o contribuție esențială la realizarea unei Europe a cunoașterii, care este extrem de creativă și inovatoare. Confruntându-se cu provocarea unei populații în curs de îmbătrânire, Europa poate avea succes doar în cazul în care maximizează talentele și capacitățile tuturor cetățenilor săi și se angajează pe deplin pe tot parcursul vieții în învățare, precum și în extinderea participării la învățământul superior. Învățarea centrată pe formabil și mobilitate îi vor ajuta pe studenți să dezvolte competențele de care au nevoie într-o muncă în schimbare. Piața muncii le va permite să devină cetățeni activi și responsabili. Investiția în învățământul superior este o prioritate" [3].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chung J. Collaborative Learning Strategies: The Design of Instructional Environments for the Emerging New School. In: Educational Technology, 1991, p. 6.
2. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Londra, 2007. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/london_communique18may2007.pdf.
3. Comunicatul Conferinței Ministeriale de la Louvain, 2009. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/leuven_louvain-la-neuve_communique_april_2009.pdf.
4. Coombs Ph. The World Educational Crisis: A Systems Analysis. Oxford University Press, 1968.
5. Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation. Bruxelles: De Boeck Université, 1989.
6. Declarația de la Sorbona, 1998. Pe: http://mecc.gov.md/sites/default/files/sorbonne_declaration_1998.
7. Denifle. Chartularium Universitatis Parisiennis. Paris: Delalain, 1889.
8. D'Orsay St. Histoire des Universités. Paris: Auguste Picard, 1933.
9. Donmoyer R. Take My Paradigm... Please! The Legacy of Kuhn's Construct in Educational Research. In: International Journal of Qualitative Studies in Education, Vol. 19 (1), 2006.
10. Faure E. A învăța să fii: un raport al UNESCO. București: EDP, 1974.
11. Hody H. De graecis illustribus: linguae Graecae literarumque humaniorum instauratoribus, eorum vitis, scriptis et elogiis libri duo. Londra, 1742.
12. Lutz W., Crespo Cuaresma J. Human Capital, Age Structure and Economic Growth: Evidence from a New Dataset. IIASA Interim Report, 2007.
13. Marga A. Challenges, Values and Vision: the University of the 21st century. Cluj, 2009.
14. Mikat P., Schelsky H. Grundzuge einer neue Universität. Guterslah, 1966.
15. Moraw P. Kleine Geschichte der Univarsitat Giessen. Giessen, 1990.
16. Perkins R. J. The University in Transition. Princeton University Press, 1965.
17. Schleiermacher F. Gelegentliche Gedanken über Universitäten im Deutschen Sinn. In: W. Ruegg-Der Mythos der Humboldtschen Universität, Cambridge University Press, 2004.
18. Shebenyi P. Changes in the Systems of Public Education. In: East Central Europe, Vol. 28 (1), Special Number (14): Educating the New Europe, 1992.
19. Wittek F. Cultural and Linguistics Diversity in the Education System of the European community. In: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 4, nr. 2, 1993.



Natalia DANILA

doctorandă,
Direcția evaluare în învățământul superior, ANACEC

Modalități de determinare a indicelui de dificultate al itemilor

Rezumat: În acest articol se analizează două modalități de calcul al indicelui de dificultate al itemilor unui test docimologic: metoda 1, propusă de cercetătorii D. Popov și E. Popova, și metoda 2, cu ajutorul programului SPSS Statistics.

Cuvinte-cheie: test, item, indice de dificultate, scală, nivel, eșantion, metodă experimentală.

Summary: This article presents two ways of calculating the difficulty index of items in a docimological test: method 1

proposed by researchers D. Popov and E. Popova, and method 2, using SPSS Statistics.

Keywords: test, item, difficulty index, scale, level, sample, experimental method.

Cercetarea pedagogică aplicativă urmărește investigarea empirică, prin metode științifice, a unui domeniu al câmpului educațional în vederea cunoașterii și optimizării acestuia, finalizând cu descoperirea unor relații cauzale și legități caracteristice activității educaționale [1]. Campbell și Stanley arată că, în vederea recunoașterii diferitelor tipuri de modele experimentale, trebuie stabilite aprioric atât punctele tari, cât și punctele slabe, care pot diminua validitatea modelului investigat [2]. O modalitate de investigare în care cercetătorul controlează deliberat variabilele pentru a depista relațiile dintre ele este *metoda experimentală* [4].

Pentru a determina gradul de însușire a cunoștințelor sau nivelul de dezvoltare a unor abilități/capacități, se recurge la teste docimologice — probe complexe, alcătuite dintr-un ansamblu de sarcini de lucru (*itemi*). Itemul reprezintă elementul constitutiv al testului și poate fi definit în sens restrâns și în sens larg. În sens restrâns, itemul reprezintă întrebarea, problema sau sarcina de efectuat; în sens larg, itemul reprezintă întrebarea și răspunsul așteptat din partea respondenților. Adică, „item = întrebare + răspuns așteptat” [5].

În concepția lui Mihai Epuran, toate tipurile de investigații se caracterizează prin existența unei validități interne și a unei validități externe. Se presupune că există o relație liniară între răspunsurile la itemii unui test și scorul global obținut în baza lor. La analiza itemilor se aplică următoarele proceduri:

- evaluarea indicelui de dificultate al itemului;
- evaluarea capacității de discriminare a itemului;
- evaluarea consistenței interne a instrumentului.

În acest articol vom analiza o singură procedură — *evaluarea indicelui de dificultate al itemilor*. Indicele de dificultate reprezintă procentul de răspunsuri „corecte” oferite la un anumit item de către un eșantion de subiecți. Însă pentru testele de aptitudini și abilități nu există

conceptul de „corect”, echivalat cu 1 punct, și „greșit”, echivalat cu 0 puncte. Respondentul poate să acumuleze un număr de puncte mai mare de 0 (în funcție de punctajul stabilit de evaluator). În cazul dat, evaluatorul are nevoie de o metodă corespunzătoare de stabilire a indicelui de dificultate real, în conformitate cu o scală suficient de discriminativă.

În general, se consideră că scala pentru un test este suficient de discriminativă atunci când este compusă din itemi al căror indice de dificultate este moderat (30%-40%) [3, 6].

Pentru a demonstra validitatea de conținut a testului, am apelat la metoda experimentală. În experiment au participat 30 de studenți, care au fost împărțiți în două grupuri: unul experimental, iar celălalt de control, asupra căruia nu acționează nicio variabilă. Variabila-factor, prezentă doar în grupul experimental, a fost metoda de instruire centrată pe student, abordarea prin competențe și mediul asistat de calculator. Testul a fost proiectat din 8 itemi.

La **prelucrarea rezultatelor** s-au aplicat două metode:

- metoda 1 — calcularea indicelui de dificultate cu ajutorul metodei propuse de D. Popov și E. Popova [7];
- metoda 2 — calcularea indicelui de dificultate cu ajutorul programului SPSS Statistics (procedura *Frequencies*).

Cea dintâi metodă, elaborată de cercetătorii ruși D. Popov și E. Popova, evaluează dificultatea testului printr-o serie de scale. Luăm următoarea scală, pe care o vom considera *a priori* drept scală de referință. Fie W scorul obținut de către subiecți la test în conformitate cu sarcina i în timpul testării. Atunci o scală de 10 puncte a distribuției procentuale (bazată pe 100%) poate fi distribuită în trei niveluri, după cum urmează:

1. Nivelul *dificil* – scorul la testare este $0 \leq W \leq 50$ puncte, care se echivalează cu nota 0 – 5 (*nesatisfăcător/insuficient*);
2. Nivelul *mediu* – scorul la testare este $50 < W \leq 70$ puncte, care se echivalează cu nota 6 – 7 (*satisfăcător*), iar scorul de $70 < W \leq 90$ puncte se echivalează cu nota 7 – 8 (*bine*);
3. Nivelul *ușor* – scorul la testare este $90 < W \leq 100$ puncte, care se echivalează cu nota 9 – 10 (*foarte bine/excelent*).

Considerăm apoi valoarea obținută la item de către fiecare student:

$$S = \frac{\sum_{i=1}^n x_i}{n}$$

Ea corespunde dificultății medii la scara de referință *a priori*. Inițial, această sarcină a fost interpretată de autori ca fiind dificilă. În consecință, valoarea anterioară a dificultății nu va coincide cu valoarea *a posteriori* (cunoaștere dependentă de experiență), pe care o vom considera a fi valabilă pentru un eșantion.

Pentru rezultate mai obiective, autorii propun o scală *a posteriori* (reală) pentru un eșantion dat cu scorurile cele mai mari și cele mai mici pentru sarcina de testare.

Astfel, vom obține următoarele calcule: punctajul cel mai mic, $B_{\min} = 50$ puncte, și cel mai mare, $B_{\max} = 100$ puncte.

Pentru a calcula intervalul de evaluare a scalei pentru un eșantion dat, se aplică formula:

$$\Delta = \frac{B_{\max} - B_{\min}}{n},$$

unde Δ este diferența dintre nivelurile scării, n este numărul de coeficienți estimați la scara selectată (de exemplu, „nesatisfăcător”, „satisfăcător”, „bine”, „foarte bine/excelent”).

Diferența dintre estimările din acest exemplu este de $\frac{100 - 50}{4} = 12,5\%$

Datele pentru proba respectivă vor arăta astfel:

- $Sh_2 = B_{\min} + 12,5 = 50 + 12,5 = 62,5$;
- $Sh_3 = Sh_2 + 12,5 = 62,5 + 12,5 = 75$;
- $Sh_4 = Sh_3 + 12,5 = 75 + 12,5 = 87,5$;
- $Sh_5 = Sh_4 + 12,5 = 87,5 + 12,5 = 100$ [7].

Aplicăm testul pe eșantionul nostru și obținem rezultatele din Tabelul 1 (drept exemplu sunt prezentate rezultatele pentru doar 4 itemi din test).

Tabelul 1. Rezultatele testării grupului experimental (GE) și de control (GC)

Nr. stud.	Itemi (cod și punctaj) GE				Itemi (cod și punctaj) GC			
	C1,20	C2,10	C3,10	C4,20	C1,20	C2,10	C3,10	C4,20
1.	19	9	10	19	16	9	8	16
2.	18	10	10	20	16	10	8	15
3.	19	10	10	20	17	10	8	15
4.	16	8	8	15	15	10	7	14
5.	16	9	9	19	17	7	7	15
6.	19	10	9	19	16	10	8	11
7.	16	9	8	17	17	10	7	13
8.	15	10	6	14	15	9	7	16
9.	15	10	7	14	16	9	7	12
10.	15	9	7	14	14	10	7	14
11.	16	8	6	14	13	10	6	12
12.	15	9	8	16	10	8	5	10
13.	15	7	7	15	13	6	6	13
14.	15	7	7	15	15	8	7	13
15.	16	10	7	10	15	8	7	15

Acum putem calcula indicele de dificultate al fiecărui item în parte, iar distribuția este prezentată în Tabelul 2.

Tabelul 2. Distribuția indicelui de dificultate per itemi în GE și GC

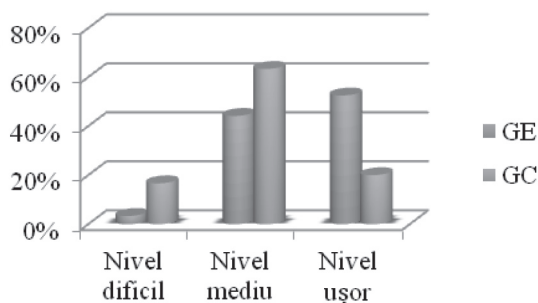
Grup	GE		
Itemi	Nivel dificil	Nivel mediu	Nivel ușor
C1	0%	73.33%	26.67%
C2	0%	60%	40%
C3	13.33%	53.33%	33.33%
C4	6.67%	60%	33.33%
Grup	GC		
C1	6.67%	93.33%	0%
C2	6.67%	46.67%	46.67%
C3	20%	80%	0%
C4	26.67%	73.33%	0%

Interpretarea rezultatelor: Scorul W, obținut de respondenți la testare în GC, variază între 33 și 50 puncte, iar în GE – de la 43 la 59 puncte. Putem afirma că GE a rezolvat testul mai bine decât GC. Rămâne de identificat la care din itemi respondenții au întâmpinat dificultăți.

Observăm că cel mai ușor item pentru ambele grupuri a fost itemul 2, iar cel mai dificil – itemul 4 (doar pentru GC). Nivelul *dificil* se încadrează între 6.67% și 26.67%, nivelul *mediu* – între 46,67% și 93.33%, iar nivelul *ușor* – între 0% și 46.67%. Pentru

întreg testul, indicele de dificultate ar fi media celor 8 itemi (Diagrama 1).

Diagrama 1. Nivelul de dificultate al testului



M. Popa afirmă că, având punctajul la fiecare item, putem calcula indicele de dificultate utilizând și programul SPSS Statistics (procedura *Frequencies* din meniul *Analyze/Descriptive Statistics*): indicele de dificultate citindu-se pe coloana *Percent*, dacă variabila nu are valori lipsă, și pe coloana *Valid Percent*, dacă există valori lipsă [6].

Pentru demonstrație, avem în Tabelul 3 aceleași calcule, efectuate prin ambele metode de determinare a indicelui de dificultate al itemului 4 la GE.

Tabelul 3. Calcularea indicelui de dificultate pentru itemul 4 din test

Item C4 (metoda 2 – SPSS, <i>Frequencies</i>)					
		Frequency (frecvență)	Percent (procent)	Valid percent (procent valid)	Cumulative percent (procent cumulativ)
Valid	10	1	6.7	6.7	6.7
	11	1	6.7	6.7	13.3
	12	2	13.3	13.3	26.7
	13	3	20.0	20.0	46.7
	14	2	13.3	13.3	60.0
	15	4	26.7	26.7	86.7
	16	2	13.3	13.3	100.0
Total		15	100	100	
Item C4 (metoda 1, D. Popov, E. Popova)					
Nivel, %		Dificil	26.67%		
		Mediu	73.33%		
		Ușor	0%		

În datele calculate prin metoda 2 apare o mică divergență. Pentru nivelul mediu ar trebui de sumat mai multe rânduri din coloana *Percent*, dar nu este clar câte anume. Prima metodă calculează indicele de dificultate al itemului prin compararea celui mai mic punctaj cu punctajul maxim acumulat de întreg eșantionul experimental, raportat la fiecare item, pe când metoda 2 compară nivelul minim/maxim al punctajului doar în interiorul itemului și al grupului.

CONCLUZII

Pentru a determina indicele de dificultate al unui item, putem utiliza mai multe metode de calcul: metoda 1, propusă de D. Popov și E. Popova, sau metoda 2 – calcularea cu ajutorul programul SPSS Statistics. O precizie mai mare în calcule a fost obținută prin metoda 1:

- itemi cu un grad ridicat de dificultate nu avem;
- C2 este itemul cu nivelul cel mai ușor pentru ambele grupuri;
- restul itemilor s-au încadrat în nivelul de dificultate mediu;
- recomandarea finală ar fi ca itemul C2 să fie modificat, deoarece a fost rezolvat de circa 47% din respondenți;
- după gradul de dificultate testul se consideră acceptabil.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bulboacă S. Metodologia cercetării pedagogice. Suport de curs. Arad, 2015. Pe: https://www.academia.edu/20382031/Metodologia_cercetarii_pedagogice_sb (Accesat la 5.02.2019)
2. Epuran M. Metodologia cercetării activităților corporale. București: Fest, 2005. Pe: <https://www.scribd.com/doc/51327264/Curs-Metodologia-Cercetarii> (Accesat la 2.10.2019)
3. Gorbănescu A. Analiza de itemi. Pe: https://www.academia.edu/12338465/Analiza_de_itemi (Accesat la 2.10.2019)
4. Metoda experimentului – dobândirea cunoștințelor generale. Pe: <http://www.rasfoiesc.com> (Accesat la 20.01.2019)
5. Nicu A. Cursuri de pedagogie. Testul docimologic. Pe: http://dppd.ulbsibiu.ro/ro/cadre_didactice/adriana_nicu/cursuri/Pedagogie%20curs_8_Testul%20docimologic.pdf (Accesat la 20.01.2019)
6. Popa M. Analiza de itemi din perspectiva teoriei clasice a testului. Universitatea din București, 2009. Pe: https://www.academia.edu/25683682/Popa_statistica (Accesat la 20.01.2019)
7. Попов Д.И., Попова Е.Д. Экспертиза качества тестовых заданий: Учебное пособие. Московский государственный университет печати. Москва: МГУП, 2008. 84 p.

EDUCAȚIE INTERCULTURALĂ



Tatiana **CARTALEANU**

dr., conf. univ.

Educația interculturală și rigorile curriculumului universitar

Rezumat: Articolul rezumă experiența moderatorului în ghidarea unui grup de profesori universitari care urmează să elaboreze curricula pentru disciplina sau modulul Educația interculturală. Obiectivele unei asemenea formări au vizat atât activități realizate nemijlocit în sala de curs a Centrului Educațional PRO DIDACTICA, cât și sarcini realizate de cursanți individual sau în grupurile de lucru din cadrul uni-

versităților în care activează. Profesorii implicați au avut foarte multă libertate în alegerea modelelor pe care le vor urma sau în elaborarea unor concepții inovative, precum și în formularea subiectelor ce urmează a fi studiate. Printre cele mai prețioase achiziții ale acestor ateliere de formare se situează constituirea și consolidarea unor comunități de profesori care vor colabora la conceptualizarea și implementarea produselor curriculare. Potențialii autori de acte normative și, ulterior, de suporturi de curs au examinat mai multe variante de taxonomii ale competențelor, rămânând să opteze pentru cea mai adecvată în uzanța universității în care activează. Pedagogia constructivistă și strategia Lectură și scriere pentru dezvoltarea gândirii critice au constituit cadrul metodologic al formării.

Cuvinte-cheie: curriculum, educația universitară, educația interculturală, taxonomia competențelor, strategii, metode, tehnici de predare-învățare-evaluare.

Abstract: The article outlines a moderator's experience in guiding a group of university lecturers engaged in developing the curriculum for an Intercultural Education university course or module. The goals of this training endeavor related to both activities that took place in the classrooms of the PRO DIDACTICA Educational Center and tasks the course participants fulfilled individually or in teams at their own respective universities. The lecturers had a lot of freedom – they could choose the models they wanted to follow or opt instead for the development of their own innovative concept; they were also free in their choice of specific subjects. One of the most valuable acquisitions of these training workshops is the fact that as a result we created and consolidated a community of teachers who shall work together in conceiving and implementing curricular products. The potential writers of curricula and teaching materials have examined several versions of competence taxonomies and will now decide which of these suits their circumstances best. Methodologically, the training sessions were based on constructivist pedagogy and the RWCT strategy.

Keywords: curriculum, higher education, intercultural education, competence taxonomy, strategies, methods, teaching/learning/assessment techniques.

„...să trăiești într-o stare continuă de învățare, în care nu ajungi niciodată la „destinație”, dar ești întotdeauna conștient, cum spune proverbul chinezesc, că „recompensa vine chiar din faptul călătoriei”.

(Peter Senge, *Școli care învață*)

Atelierele de ghidare în elaborarea curriculumului universitar la *Educația interculturală*, organizate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA,¹ au avut în obiectiv stabilirea unei platforme didactice comune pentru

¹ În lunile februarie-aprilie 2019, profesorii care predau discipline din aria curriculară *Științe ale educației* de la trei instituții

acțiunile ulterioare ale profesorilor care vor deveni persoanele-resursă în instituțiile lor și îi vor călăuzi pe titularii cursurilor respective, stimulând creativitatea pedagogică a colegilor antrenați în acest proiect. S-a convenit din start că nimeni nu pune la îndoială necesitatea educației interculturale a viitorilor pedagogi și formarea-dezvoltarea competenței interculturale – competență care, mutatis mutandis, va avea impact asupra elevilor instruiți de dânsii. Promovând deviza „Toți diferiți, toți egali”, s-a urmărit ca potențialii autori de documente normative curriculare să privească viitoarele cursuri, module sau unități de conținut ca pe o oportunitate de a experimenta inovația didactică, de a construi un curriculum modern, flexibil, care să corespundă exigențelor zilei și locului, dar și să reflecte o viziune proprie asupra formării competenței interculturale a viitorilor pedagogi. Explicit, a fost la ordinea zilei schimbul de idei și de experiență, precum și constituirea unor relații de parteneriat între universitățile cu același profil.

Obiectivele operaționale ale atelierelor au vizat:

- a) Asimilarea unor strategii de formare-dezvoltare a competenței interculturale;
- b) Cercetarea structurii posibile și a modului în care se va prezenta în curriculum *competența interculturală*;
- c) Conturarea unei viziuni de ansamblu asupra tramei de formare a competenței interculturale;
- d) Discutarea modalităților prin care cursul *Educația interculturală* ar putea deveni unul inovativ metodologic, în universitățile implicate;
- e) Elaborarea unei variante a curriculumului, discutarea și ajustarea ei;
- f) Examinarea *competenței interculturale* a elevului/studentului/pedagogului în contextul altor competențe-cheie, în special al *competenței culturale*;
- g) Examinarea modalităților prin care se poate forma, instituționalizat, *competența interculturală*;
- h) Exersarea (și, implicit, asimilarea) unor tehnici de predare-învățare în sala de studii, de organizare a lucrului independent al studenților, de evaluare;
- i) Formarea unor comunități de profesori care vor colabora la conceptualizarea și implementarea produselor curriculare inovative;
- j) Identificarea locului pe care îl ocupă *competența*

cu profil pedagogic – Universitatea de Stat din Moldova, Universitatea de Stat din Comrat și Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți – au participat la trei ateliere a căror finalitate este elaborarea diverselor variante de curriculum pentru disciplina *Educația interculturală*. Activitatea este parte componentă a unui proiect mai vast, **Promovarea și dezvoltarea educației interculturale în formarea inițială a cadrelor didactice**, sprijinit de Fundația Elvețiană pentru Copii Pestalozzi.

interculturală în finalitățile formării pedagogilor și în activitatea instructiv-educativă;

- k) Listarea unor conținuturi posibile într-un curriculum-nucleu de educație interculturală;
- l) Reperarea oportunităților de predare a cursului/modulului *Educația interculturală* în universitățile implicate.

Scopul general al celor șase zile de formare a vizat cultivarea unor atitudini, consolidarea unor cunoștințe și exersarea unor strategii, iar rezultatul palpabil îl vor constitui produsele curriculare făcute publice.

Cea mai importantă dintre finalitățile acestor ateliere concatenate a ținut de latura atitudinală și a fost, explicit, formarea unei comunități de profesori care vor colabora la alcătuirea unor produse de calitate. Ideea nu vine în contradicție cu cea de autonomie universitară, pentru că toate universitățile implicate participă la pregătirea studenților din domeniul *Științele educației*, deci decalajul dintre competențele profesionale vizate nu ar trebui să fie pronunțat, ci doar nuanțat. Toți absolvenții cărora le este adresat cursul, modulul sau unitatea de conținut sunt pregătiți metodic pentru a activa în condițiile de *aici și acum* ale Republicii Moldova, prin urmare, viziunea asupra tramei de formare profesională a pedagogului și asupra relației dintre competența culturală și competența interculturală a fost reiterată cu diferite ocazii și din diferite unghiuri. Tot în acest scop, au fost examinate toate variantele posibile ale includerii cursului sau modulului respectiv în planul de studii. S-a convenit că beneficiarii acestor ateliere pot elabora o gamă variată de produse curriculare alternative, de factură diferită, pentru ciclul I, licență. Adunate împreună, denumirile disciplinelor proiectate sau vizate arată că educația interculturală poate fi promovată pe mai multe căi în mediul studenților de la profilul pedagogic. Decalajul este dictat nu atât de specificul universităților sau al concepției generale de formare a cadrelor didactice la nivelul I, licență, cât de structura concretă a planurilor de studii pentru diferite specialități:

- 1) Un curriculum pentru cursul obligatoriu/opțional *Educația interculturală*.
- 2) Un curriculum pentru cursul obligatoriu/opțional *Comunicarea interculturală*.
- 3) Un curriculum pentru modulul *Educația interculturală*, în cadrul unui curs modular din domeniul Științelor educației.
- 4) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Pedagogia generală/Pedagogia educației*.
- 5) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Didactica disciplinei (a limbii*

și literaturii române; a limbii engleze/germane; a educației pentru societate).

- 6) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Etnopedagogia*.
- 7) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Istoria, cultura și tradițiile poporului găgăuz*.
- 8) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Sociolingvistica*.
- 9) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Etica și cultura profesională*.
- 10) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Civilizația țărilor anglofone/germanofone/francofone*.
- 11) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Limba și cultura găgăuză*.
- 12) Un curriculum secvențial, perfectat pentru unitatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Limba, cultură și civilizație românească*.
- 13) Un curriculum secvențial, perfectat pentru uni-

tatea de conținut *Educația interculturală*, în cadrul cursului de bază *Limba română și multilingvism*.

Firește că asemenea curricula secvențiale, care nu vor beneficia de multe ore în contabilitatea cursului respectiv, vor fi racordate la exigențele celui curriculum în cadrul căruia își fac loc. Încrederea noastră în succes se alimentează din faptul că profesorii implicați în formări sunt și titularii acestor cursuri. Publicarea produselor curriculare, care le va face accesibile pentru oricine ar fi interesat, urmează să faciliteze conceptualizarea suportului de curs și să pună în lumină aspecte oarecum ignorate anterior.

Elaborarea unor conținuturi posibile și trecerea în revistă a competențelor specifice într-un curriculum-nucleu de educație interculturală a devenit cea de-a doua finalitate din vizorul grupurilor de lucru.

Pentru un curs independent, separat, am recomandat alcătuirea unei matrice de asociere a conținuturilor și competențelor specifice ale disciplinei, care ar facilita operația și ar acorda mai multă credibilitate curriculumului. Fiecare dintre competențe va fi privită din perspectivă *formare-dezvoltare-evaluare*. Taxonomia prezentării competențelor poate varia de la o universitate la alta, în limita celor încetățenite în cadrul instituției.

De exemplu, modelul pe care îl vor urma concepatorii de curriculum ar putea fi:

- **Competențele cognitive** ale studentului vor fi confirmate dacă acesta:
 - va demonstra cunoașterea ... ;
 - va ști posibilitățile de aplicare a ...;
 - va cunoaște algoritmul ... etc.
- **Competențele de învățare** se vor manifesta în:
 - capacitatea de a se documenta în vederea proiectării unui demers didactic eficient, urmărind obiectivele enunțate;
 - informarea la zi privind problemele legate de ...;
 - priceperea de a consulta sursele de specialitate ...;
 - facultatea de a învăța din propriul demers educativ etc.
- **Competențele de aplicare** se vor materializa în:
 - produse din aria designului educațional;
 - realizări concrete (proiecte, secvențe de lecții, ore proiectate și realizate integral, în cadrul simulărilor de laborator și al practicii pedagogice);
 - capacitatea de transfer al celor învățate asupra situațiilor de predare-învățare-evaluare etc.
- **Competențele de analiză** se vor exprima în:
 - deprinderea de a examina mai multe oportunități de formare-dezvoltare a competențelor, pentru a lua o decizie științific întemeiată;
 - aplicarea unor grile sau parametri de evaluare, prin care se desfășoară autoevaluarea și evaluarea reciprocă a demersului didactic etc.
- **Competențele de comunicare** se vor manifesta în:
 - depășirea situațiilor dificile de *comunicare didactică*, prin aprecierea și luarea în calcul a datelor pragmatice;
 - respectarea normei limbii române literare la toate nivelurile;
 - utilizarea expresivă și nuanțată a resurselor limbii române etc.

- **Competențele la nivel de integrare** se probează prin:
 - proiectarea și realizarea unui demers didactic bine-structurat, eficient, interesant, motivant, corect din punctul de vedere al finalităților și standardelor educaționale;
 - abilitatea de a aprecia un demers didactic asistat sau realizat etc.

Cu același succes, o altă taxonomie a competențelor (după A. V. Hutorskoj, [2]) poate fi pusă la baza curriculumului elaborat și o asemenea viziune va fi la fel de corectă și actuală.

- **Competențele valorice:** țin de domeniul viziunii asupra lumii, fiind legate de reperele valorice ale studentului, cu capacitatea acestuia de a percepe și a înțelege lumea înconjurătoare, de a se orienta, de a-și conștientiza rolul și destinația, de a ști să-și aleagă obiectivele și finalitățile în acțiuni și fapte, de a lua decizii.
- **Competențele de cultură generală:** reperează subiectele asupra cărora studentul trebuie să fie bine informat/documentat, să posede cunoștințe și o anumită experiență. Ele constituie competențe specifice unei culturi naționale și general-umane; temeliile moral-spirituale ale vieții omului și umanității, ale unor etnii aparte; bazele culturologice ale fenomenelor și tradițiilor de familie, sociale și comunitare; determină rolul științei și al religiei în viața omului, influența lor asupra omului; competențe din domeniul vieții cotidiene și distracției, cum ar fi capacitatea de a-și organiza timpul liber. Tot aici se includ experiențele de asimilare de către student a imaginii științifice a universului, cu extindere spre înțelegerea culturologică și general-umană a lumii.
- **Competențele cognitiv-educaționale:** țin de sfera studiului independent, incluzând elemente de activitate logică, metodologică și de învățare în general, raportate la obiecte cognoscibile din lumea reală. La aceste competențe se referă cunoștințele și capacitățile de a-și determina scopurile de învățare, de a planifica, a analiza, a reflecta, de a-și autoevalua activitatea de cunoaștere.
- **Competențele informaționale:** îi asigură studentului deprinderi de a acumula și procesa informația de la disciplinele studiate, corelând-o cu cea asimilată din contactul cu lumea reală. Cu ajutorul obiectelor reale și al tehnologiilor informaționale, se formează deprinderi de căutare independentă a informației necesare, care urmează a fi analizată și selectată, organizată, transformată, păstrată și transmisă.
- **Competențele de comunicare:** includ cunoașterea limbilor studiate, modul de relaționare cu oamenii și evenimentele, în contact nemijlocit sau la distanță, deprinderile de a lucra în echipă, asumarea diferitelor roluri în colectiv.
- **Competențele sociale și de muncă:** semnifică prezența cunoștințelor și a experienței în domeniul social și civic, deprinderi de activism social și corectitudine profesională, necesare pentru încadrare organică în comunitate și lumea contemporană.
- **Competențele de autoperfecționare personală:** sunt orientate spre asimilarea modalităților de autodezvoltare fizică, spirituală și intelectuală, autoreglementare emoțională și sprijin. Obiect al acestor competențe devine studentul însuși. El asimilează modalitățile de acționare în vederea realizării propriilor interese și posibilități, ceea ce se soldează cu autocunoașterea, dezvoltarea unor calități individuale, necesare omului contemporan, crearea unei culturi comportamentale, alfabetizarea psihologică și cognitivă.

O altă taxonomie și o sursă de inspirație sau documentare e cea publicată în *Cadrul de referință al curriculumului universitar* [cf. 1, p. 34-35].

Dacă se elaborează curriculumul pentru un modul intitulat *Educația interculturală*, în cadrul unui curs complex, acesta va avea conținutul, finalitățile și competențele specifice proprii, iar forma/proba de evaluare finală ar trebui să fie concepută sintetic.

În cazul când produsul este o secvență în curriculumul altei discipline conexe, aceasta ar trebui să dispună de unități de conținut proprii și competențe cu adevărat specifice anume educației interculturale, separate de cele ale disciplinei-gazdă. În funcție de concepția generală a evaluării la această disciplină, unitatea de conținut *Educația interculturală* ar putea beneficia de o probă de evaluare separată sau integrată în alta, complexă. Exemplele concrete cu care s-a operat, referințele la experiența cursanților și lucrul permanent la viitoarele produse curriculare au înlesnit formarea unei viziuni asupra disciplinei date.

Experiența altor universități în selectarea conținuturilor, susținută masiv de parcursul academic al profesorilor implicați, a fost valorificată și examinată critic. În final, varietatea de unități de conținut și subiecte demonstrează cât de diferită poate fi abordarea educației interculturale în școala superioară.

Cea de-a treia finalitate au constituit-o strategiile didactice adecvate acestor competențe specifice și acestor conținuturi, procedurile și procedeele de formare a competențelor profesionale. Indiferent dacă pun la bază taxonomia lui B. Bloom revizuită de L. Anderson (cu cele șase capacități: (a) amintirea, (b) înțelegerea, (c) aplicarea, (d) analiza, (e) evaluarea și (f) creația) sau taxonomia lui Krathwohl (cu cele cinci trepte ale formării: (a) receptarea, (b) răspunsul, (c) valorizarea, (d) organizarea, (e) caracterizarea) [2, pp. 59-60], concepătorii de curriculum au ținut în vizor atât studenții – formarea, dezvoltarea și evaluarea competenței lor interculturale – cât și demersul didactic respectiv – predarea, învățarea, evaluarea în sala de studii și independent.

Nu s-a urmărit scopul de a unifica prezentarea compartimentelor respective în documentele ce vor fi elaborate; obiectivul declarat a fost doar lărgirea arsenalului de strategii, metode și tehnici funcționale, aplicabile în cadrul viitorului curs sau modul. Didactica universitară, cu specificul ei de dublu impact în cazul formării profesionale a viitorilor pedagogi, a constituit obiectul interesului expres al tuturor cursanților.

Pentru învățare în cadrul atelierelor, au fost alese situații adecvate, care pot provoca și genera discuții. Strategiile de atingere a obiectivelor operaționale s-au edificat pe principiul abordării concentrice a conținuturilor și s-au axat pe: (1) colaborare; (2) cooperare; (3) *learning by doing*; (4) debriefare; (5) oportunități de transfer. Au fost folosite texte accesibile și incitante, situații care pot provoca și genera discuții. Exersarea fără grabă, metacogniția și debriefarea obligatorie a procesului urmează să devină garanția transferului pe care îl vor face cursanții: din sala de curs în care are loc formarea în sala de curs a universității în care predau. S-a lucrat mult cu diverse forme grafice de organizare a informației, având convingerea că astfel asigurăm procesarea ei. S-a urmărit în mod special înțelegerea și conștientizarea faptului că fiecare dintre cursanți, fiind cadru didactic universitar, ar trebui să poată „vizualiza în perspectivă” cursul pe care îl propune, iar conceptualizarea lui este un produs propriu, hand-made, nu se poate elabora industrial, nici furniza și lua angro. S-a practicat activitatea în diferite grupuri (și de 3, și de 4, și de 6), lucrul în perechi și sarcinile individuale.

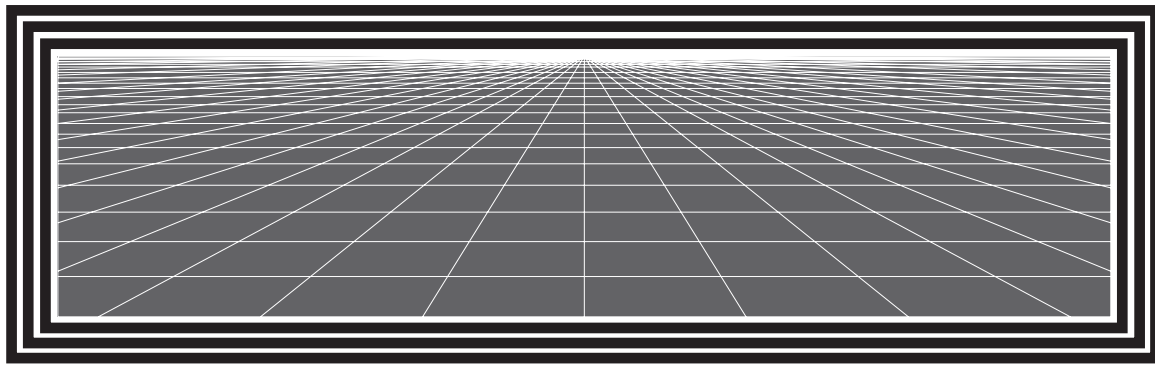
Forma principală de desfășurare a demersului, conceput în cheie constructivistă, a respectat strategia *Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*, iar cadrul de proiectare – *Evocare – Realizare a sensului – Reflecție – Extindere*.

Din multitudinea de strategii, metode, procedee, tehnici didactice, autorii de curriculum sunt în drept să opteze pentru câteva cu adevărat relevante în predarea acestei discipline – *studiul de caz, dezbateră, proiectul de învățare, forumul de discuție* etc. Aici libertatea de care dispun titularii este foarte mare, însă totuși limitată de necesitatea de a face acest curriculum funcțional pentru alți colegi, care nu au fost beneficiarii atelierelor de formare. Au fost exersate cu succes și apreciate de cursanți tehnicile de lectură *SINELG*; *Lectura intensivă*; *Lectură în perechi*. *Rezumate în perechi*; tehnicile de scriere *Scrierea liberă*; *6 De ce?*; *Agenda cu notițe paralele*; *Storytelling*; *Cubul*; tehnicile de discuție și organizare grafică a informației *Graficul T*; *Diagrama Venn*; *Harta conceptuală*; *Generalizarea categorială* ș.a. Autorii vor pune în relief strategiile specifice unui asemenea curs, având în vizor competențele ce urmează a fi formate-dezvoltate și finalitățile cursului. Un paragraf aparte va fi dedicat organizării studiului independent și evaluării lucrului individual, specificului evaluării prin diferite produse, racordarea produselor evaluabile (orale, scrise, practice, complexe) la obiectivele de evaluare.

De fapt, autorii curricula universitare nu se pot lăuda cu multe oportunități de formare la nivel interinstituțional. Posibil că e primul caz când se investește atât de mult timp și efort în elaborarea și perfectarea unor documente normative, care nu doar vor intra în uzul intern al universităților, ci și vor fi făcute publice, devenind astfel mostre de abordare divergentă și diferențiată, modele de conceptualizare și construire a unui curs universitar, prototipuri ale altor curricula viitoare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul de referință al curriculumului universitar. Chișinău: S.n., 2015.
2. Minder M. Didactica funcțională, obiective, strategii, evaluare. Chișinău: Cartier, 2003.
3. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как интегральный результат современного образования. Ре: <https://cyberleninka.ru/article/v/klyuchevye-kompetentsii-kak-integralnyy-rezultat-sovremennogo-obrazovaniya>



DOCENDO DISCIMUS



Anca NEDELICU

dr., prof. univ., Universitatea din București

Pedagogia mediului de învățare. Despre școala primitoare și "al treilea profesor"*

Rezumat: Articolul prezintă accente actuale cu privire la noile spații de învățare destinate elevilor de azi. Se invocă necesitatea scoaterii clasei în afara pereților, „naturalizării” spațiilor de învățare, nevoia de multiperspectivitate, de flexibilitate, de calitate și siguranță, de „digitalizare”. Într-o nouă pedagogie a mediului educațional, se propun restructurări de substanță, valorificarea organică a tehnologiilor moderne în demersurile didactice, toate acestea pentru amplificarea

experiențelor formative, pentru ca elevii să se simtă bine și în siguranță la școală.

Cuvinte-cheie: școală primitoare și prietenoasă, mediu de învățare, multiperspectivitate, digitalizare.

Abstract: The article introduces a number of current accents concerning new types of study space for the pupils of today. Arguments are made in favor of taking the classroom outside school walls, 'naturalizing' study spaces, the need for multiple perspectives, flexibility, quality, security, and digitalization. A new pedagogy of study environment proposes core restructuring and an organic exploration of modern technologies in teaching activities. Both are meant to amplify formative experiences in order for the students to feel good and feel secure in school.

Keywords: friendly and welcoming school; study environment; multiple perspectives; digitalization.

În imaginarul colectiv, reprezentarea ideii de școală duce invariabil către un loc comun: clădiri cu geamuri, înconjurată de curte cu garduri, eventual, cu un teren de sport și cu săli de clasă care au bănci înclonate în fața unei catedre. În general, simplificarea la nivel de categorie a ideii de școală merge în această direcție. Aproape oricine, indiferent de vârstă, cultură, experiență academică, în momentul în care i se solicită să deseneze o școală, confirmă grafic această descriere, cu variații mai mici sau mai mari.

Fixarea puternică a acestei imagini în ansamblul reprezentărilor colective este alimentată de mai multe surse. Mai întâi, vorbim de o structură veche, rămasă fundamental neschimbată, în ciuda progresului tehnologic și a retoricilor pedagogice moderne care pun în centrul lor elevul și experiențele sale.

Apoi, sălile de clasă în care au învățat elevii rămân ferm în memoria lor. Sunt locuri în care se stă mult, în care se trăiește și se construiește o mare parte din zi, din an, din viață (de exemplu, un elev american petrece, în medie, 11700 de ore în clădirile școlilor, de la grădiniță până la finalizarea liceului, conform lui Hull și Newport [3]).

După aceea, mediul educațional reprezintă pentru oricine – cadru didactic sau elev – un spațiu foarte intens, cu o imensă suprapunere de interacțiuni și provocări. Este un loc care, dacă este structurat eficient, creează dispoziție pentru învățare, amplifică acest proces, stimulează creativitatea, imaginația, motivația, produce dezvoltare rapidă și contribuie la starea de bine.

În concluzie, este firesc și necesar ca mediul de învățare să fie privit nu doar ca un spațiu oarecare, ca

* Lucrare publicată în Ghidul Educație cu stare de bine. După o rețetă româno-daneză. Nedelicu A., Ulrich Hygum C., Ciolan L., Tîbu F. București, 2018. 246 p.

o gazdă neutră a unor intenții didactice. Dimensiunea pedagogică și ideologică a locurilor educaționale este la fel de importantă pentru învățare precum exersarea de metode moderne sau ca restructurările curriculare. Locul în care se face educație nu este o cameră goală, fără mesaj, vidă de semnificații și implicații. Acesta nu doar găzduiește, ci și educă.

Mediul de învățare – numit de către Loris Malaguzzi „al treilea profesor” al elevilor, alături de adulți și de colegi – transmite implicit și explicit opțiuni didactice. Spațiul face declarații tacite, dar vizibile („space speaks”, cum spunea E.T. Hall), vorbește înaintea cadrelor didactice și uneori, în locul lor.

CE ÎNSEAMNĂ MEDIU DE ÎNVĂȚARE?

Mediul, spunea Albert Einstein, este „tot ceea ce nu sunt eu”. Această viziune asupra conceptului, largă și cuprinzătoare, este aplicabilă și contextelor educaționale. În această situație, mediul desemnează învățarea luată împreună cu întregul cadru fizic, cultural în care aceasta se produce. Termenul, așa cum se precizează într-un raport al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) dedicat acestei problematice, este unul „organic, holistic care include procesele de învățare și contextele care le găzduiesc; este un ecosistem care integrează activitatea și rezultatele învățării.” [8, p. 22].

Această definiție a conceptului impune din start câteva precizări, menite să-i evidențieze mai clar granițele care sunt precizate mai jos.

- Termenul vorbește despre spațiul socioeducativ și nu doar despre cel fizic, deși această percepție limitativă este foarte frecventă. Este adevărat că acest concept se referă și la clase, laboratoare, bănci și pereți, la capacitatea acestora de a oferi contexte de învățare sănătoase, curate, ce respectă normele de igienă și de ergonomie. Fără toate acestea, aflate la baza piramidei necesităților dintr-o școală, este dificil să se construiască demersuri didactice eficiente. Însă conceptul nu se ocupă doar de „dotări”, de „baza materială”, ci se referă și la integrarea acestora în activități relevante prin metode potrivite, la contribuția lor la atingerea scopurilor educaționale.
- Mediul de învățare include atât elemente structurale ale clasei/școlii (iluminat, căldură), cât și elemente simbolice de cultură organizațională, care contribuie la întărirea sentimentului de apartenență la o instituție. De aceea, este important de înțeles că pentru construcția unui context de învățare prietenos și eficient sunt semnificative în egală măsură și marile investiții financiare, dar și îmbunătățirile mici, necostisitoare. Făcute cu sens și rost, integrate funcțional în practica zilnică,

că, ambele tipuri de investiții produc plusvaloare educațională.

- Multe descrieri ale conceptului includ ambele direcții subliniate anterior: elemente fizice și elemente socioculturale. De exemplu: „Mediul de învățare înseamnă contextul fizic și digital în care au loc activitățile educaționale, incluzând instrumentele, documentele, artefactele care se găsesc în momentul respectiv în acel loc. Pe lângă contextul fizic și digital, trebuie avut în vedere deci, și cel sociocultural.” [apud 8, p. 21]. „Problema cu aceste definiții este că ele se referă doar la contextele unde are loc învățarea – mediul fiind considerat cel care o găzduiește și o facilitează mai degrabă decât să o includă – ceea ce înseamnă că învățarea este văzută separat de mediul însuși” [8, p. 22]. Așadar, mediul nu este doar cutia în care se întâmplă învățarea, este o parte componentă a întregului proces. Are o deosebită putere instructivă, nu este doar un fundal pentru proiectarea curriculumului, ci o parte din curriculum.

De asemenea, mediul reprezintă o realitate dinamică și nicidecum statică, un decor, un aranjament de mobilier și de tablouri. Acesta este o structură construită social, dar și individual, prin experiențele particulare ale fiecăruia. Elevii și profesorii lor umplu clasele cu istoria lor personală, impregnează spațiul și îl transformă în locul lor pentru învățare. Căci, așa cum spunea Norberg-Shulz [6], printr-o formulare care sintetizează conexiunea semiotică și emoțională a persoanei cu mediul, „locul = spațiu + caracter”.

CUM ARATĂ UN MEDIU DE ÎNVĂȚARE EFICIENT ȘI PRIETENOS?

Răspunsul la această întrebare poate să fie ilustrat printr-o paralelă a școlii cu o librărie sau cu un muzeu. Un cititor sau un vizitator parcurge experiențe diverse în fiecare dintre cele două locuri, în funcție de organizarea spațiului pe care îl întâlnește. De exemplu, apetența pentru lectură este diferit stimulată în cadrul unei librării unde cineva își poate alege cărțile, unde există locuri pentru citit și pentru „împrietenirea” cu volumul ce urmează a fi cumpărat. Cititorul primește sprijin, dacă este nevoie, este direcționat către cartea pe care nu o găsește, dar are timp să culeagă informația în ritmul propriu, după gustul personal. În mod evident, pofta pentru citit este mult mai limitată atunci când cineva trebuie să ceară vânzătoarei o carte de pe raft, iar aceasta trebuie să-i intermedieze accesul la lectură.

La fel se întâmplă și într-un muzeu de tipul „hands-on”, adică locul unde vizitatorii pot să atingă obiectele, să experimenteze. Această organizare generează o teribilă bucurie a descoperirii, posibil, mai consistentă decât în cazul muzeelor de „tip patrimoniu”, cu exponate

protejate de geamuri și de inscripția *Nu atingeți!*.

Organizarea mediului educațional poate să fie o combinație a celor două tipuri de muzee: să faciliteze accesul la „tezaurul cunoașterii” (alimentat de diferite surse: profesor, manuale, biblioteci virtuale), dar să nu uite beneficiile pe care le au interacțiunea, cooperarea, descoperirea și contribuțiile acestora la dezvoltarea elevilor, la susținerea stării de bine în școală.

Concretizarea acestui deziderat și aducerea sa cât mai aproape de realitatea vieții școlare presupun îndeplinirea concomitentă a mai multor condiții. La cele deja sugerate prin întrebările care însoțesc povestea unei zile de școală, descrisă la începutul prezentei lucrări, se mai pot adăuga câteva direcții care încearcă să operaționalizeze conceptul de mediu de învățare prietenos pe care le prezentăm în continuare:

- existența în școală a unor spații suficiente, funcționale, bine întreținute, specializate pentru diferite tipuri de activități (laboratoare, cabinete, sală de sport etc.); existența unor programe de suport adecvate (cabinet medical, cabinet de consiliere etc.) și a spațiilor în care acestea să funcționeze eficient;
- asigurarea unei atmosfere prietenoase, care să nu inhibe elevii și familiile lor;
- semnalizarea prin indicatoare și pictograme adecvate a spațiilor școlare, astfel încât beneficiarii (elevi și părinți) să fie familiarizați cu existența și dispunerea sălilor de clasă și a celor auxiliare; afișarea unor elemente de identitate vizuală care să întărească sentimentul de apartenență la cultura școlii (viziunea, emblema școlii etc.);
- asigurarea unor condiții optime pentru învățare: lumină naturală, confort termic adecvat, zgomotul extern limitat;
- asigurarea condițiilor de preluare a fluxurilor de elevi, corelarea intrărilor în școală cu momentele anticipate de aglomerație; asigurarea, în condiții optime, a accesului tuturor elevilor în școală, inclusiv a celor cu dizabilități;
- organizarea de contexte de învățare în aer liber (outdoor): zone de construit, cățarat, spațiu verde, nisip, teren pentru activități sportive sau pentru grădina școlii; existența în curte a unor zone protejate de ploaie, acoperite, aflate la umbră, pentru diferite tipuri de activități;
- organizarea mediului din interiorul școlii într-o manieră adaptabilă: spații multifuncționale,

modularizabile (pereți mobili, paravane);

- utilizarea de mobilier modular care permite interacțiunea dintre copii, precum și organizarea unor formații de lucru diferite (în grup, frontal); aranjarea mobilierului astfel încât copiii, inclusiv cei cu dizabilități, să se miște liber printre bănci și scaune fără să-i deranjeze pe ceilalți;
- organizarea de spații personalizate, într-o cromatică veselă, dar nederanjantă care să reflecte pasiunile, abilitățile și cultura elevilor; implicarea elevilor în decorarea claselor pentru activitatea curentă și pentru evenimentele speciale;
- evitarea supraîncărcării spațiului, afișarea de materiale cu relevanță academică și nu selectate doar pe baza unor criterii estetice/decorative; înnoirea periodică a acestor materiale, prin implicarea și responsabilizarea elevilor;
- utilizarea unor mijloace de învățământ și auxiliare curriculare adecvate planului prognozat, nivelului de școlarizare, numărului de elevi; implicarea copiilor în designul, realizarea și organizarea materialelor;
- existența de materiale, jucării în stare funcțională, aflate în proximitatea elevilor; depozitarea și etichetarea adecvată a materialelor, astfel încât copiii să le poată identifica, utiliza independent, muta și pune la loc cu ușurință;
- înnoirea mijloacelor didactice, asigurarea de suport digital pentru activitățile de predare-învățare;
- existența în clasă, la îndemâna copiilor, a unor materiale naturale (apă, nisip, colaje).

Toate aceste elemente contribuie la dezvoltarea unei comunități sănătoase de învățare, armonioase, primitoare. „Când profesorii pregătesc special contextul pentru succes și învățare, elevii știu că este vorba de un mediu construit și făcut special pentru ei. Știu că totul este serios, ca și când profesorul le-ar spune: vă respect ca persoane care învață” [1, p. 8].

Pe lângă această eficiență „care se simte”, calitatea mediului de învățare este „diagnosticată” nu doar empiric, ci prin intermediul unor instrumente special create în acest scop. Un exemplu este Indexul mediului de învățare (*Learning Environment Inventory*), structurat de Fraser, încă din 1982. Mai jos, oferim o secvență din acest index pentru a ilustra ideea că mediul de învățare este o realitate compozită, ce unește mai multe elemente.

Tabelul 1. *Indexul Mediului de Învățare* [2]

Trăsătura mediului de învățare	Descriere	Exemple de itemi
Coeziune	Copiii se ajută unii pe ceilalți	Toți elevii se cunosc foarte bine
Diversitate	Sunt abordate pedagogic diferențele dintre elevi	În clasă sunt elevi cu multe interese diferite

Viteză de lucru	Sarcinile de lucru sunt îndeplinite cu rapiditate	Elevii se mobilizează să termine sarcina de lucru
Mediul fizic	Existența condițiilor optime de lucru	Materialele sunt accesibile elevilor cu ușurință
Direcție și obiective	Claritatea obiectivelor	Clasa știe exact ce trebuie făcut
Tratament preferențial	Modalitatea în care sunt tratați elevii	Toți elevii sunt tratați la fel
Provocare	Sarcinile de lucru sunt abordate cu ușurință	Pentru unii elevi din clasă sarcinile de lucru par dificile
Apatie	Elevii se simt conectați cu ceea ce se întâmplă în clasă	Copiilor nu le pasă ce fac ceilalți
Democrație	Elevii sunt egal implicați în luarea deciziilor	Deciziile din clasă sunt luate colectiv
Autosegregare	Unii elevi riscă să se amestece cu ceilalți (formând "biserițe")	Unii elevi lucrează doar cu prietenii lor
Satisfacție	Elevii lucrează cu plăcere	Nivelul de mulțumire din clasă este crescut
Dezorganizare	Activitățile din clasă produc confuzie	Clasa nu este bine organizată și funcțională
Competiție	Elevii nu cooperează, ci sunt doar în competiție cu ceilalți	Elevii sunt rareori simulați de competiții

SPAȚIUL CLASEI – ÎNTRE PREA MULT ȘI PREA PUȚIN

Multe pledoarii pedagogice ale ultimilor ani despre organizarea școlilor românești îndrumau cadrele didactice spre personalizarea claselor, decorarea pereților cu diferite planșe, afișe sau, mai ales, cu produsele muncii elevilor. Li se demonstra profesorilor cât de importante sunt toate acestea pentru ca elevii să se regăsească în fotografia clasei. Astăzi, din ce în ce mai frecvent, aceste îndemnuri nu mai sunt necesare. Din contră, există destule clase în care decorarea excesivă a pereților trebuie sistematic domolită. Aceste spații, mai ales de la ciclul primar și preșcolar, sunt supraîncărcate cu planșe, hărți, litere, îngrămădite pe pereți peste „Moș Crăciuni”, portrete de scriitori, steluțe uitate de la Crăciun. Acest surplus este, de multe ori, greu de gestionat vizual.

Aceste opțiuni de design au o mare semnificație educațională. Mai întâi, ele trădează preferințe didactice și reprezintă o formă de „pedagogie a pereților” sau „built pedagogy”, așa cum o numea Monahan (2002), capacitatea spațiilor de a ilustra modul în care cineva predă. Apoi, încărcarea pereților are implicații asupra eficienței întregului act educațional. Există numeroase studii care demonstrează că „mai puține în clasă înseamnă mai bine pentru învățare” [1, p. 5]. Un exemplu îl constituie investigația dezvoltată de Fisher, Godwin și Seltman, cercetători la Carnegie Mellon University, cu privire la legătura dintre organizarea spațiului educațional și progresul elevilor. În acest scop, au fost alese două grupe de elevi, repartizați să învețe în două medii diferite, unul dotat minimalist, cu puține

exponate la vedere, celălalt foarte încărcat de stimuli externi. Copiilor le-au fost predate aceleași lecții, cu același conținut, livrat cu o metodologie similară. În final, cei din clasa mai auster decorată au performat mai bine față de colegii lor care aveau probleme serioase de focalizare și menținere a atenției.

În aceeași direcție – a evitării aglomerării de elemente și a cumpătării cromatice în clasă – merge și Susan Kovalik: un mediu îmbogățit nu înseamnă un ambient dezordonat, îngrămădit, extrastimulant, spune Kovalik. De asemenea, tonurile cromatice mai șterse, nu atât de sclipitoare și aprinse susțin mai bine învățarea, nu interferează cu procesele din clasă [4, pp. 14-22].

Așadar, ordinea spațiului clasei înseamnă ordine didactică și ordine a minții. Ca urmare, soluția în ceea ce privește „pavoazarea” claselor este echilibrul: nici pereți descurajant de goi, nici exces, nici lipsa preocupării pentru „umanizarea” spațiilor, nici supraîncărcarea cromatică împovărătoare.

UN DESIGN NOU PENTRU O NOUĂ GENERAȚIE: MEDII DE ÎNVĂȚARE HIBRIDE, FLEXIBILE, ADAPTABILE

Reprezentarea stereotipă a ideii de școală a fost denumită în lumea anglo-saxonă printr-o sintagmă ritmată: „cells and bells”, tradusă într-o manieră ludică printr-o formulă de genul „pătrățel și clopoțel”. Descrierea aduce în atenție fluxul organizării industriale a școlilor de astăzi, focalizat pe maximizarea eficienței, compartimentat strict, pe clase și pe grupe, fragmentat de sunetul clopoțelului salvator.

Este acest model încă funcțional, în contextul evoluțiilor sociale, tehnologice recente? Poate acest tip de structură să gestioneze presiunea compatibilizării școlii cu profilul actualei generații de elevi?

Ca întotdeauna în educație, răspunsul este cumpătat, alegând un echilibru între stabilitate și schimbare. Ca atare, principiile clasice care ghidează procesele de regândire a spațiilor de învățare rămân valabile. Este nevoie în continuare de:

- flexibilitate – structuri care să asigure tranzițiile ușoare între spații;
- apartenență – elevii și profesorii să simtă locul în care învață ca fiind al lor;
- interacțiune – mediul trebuie să faciliteze colaborarea și dinamica;
- experimentare – să susțină implicarea celui care studiază, învățarea intențională;
- multiperspectivitate – să se faciliteze instruirea formală, pe grupuri, reflecția individuală, să se organizeze centre de interes, zone diferite pentru reflecție, colaborare;
- calitate și siguranță – opțiuni de organizare funcționale, nedepășite moral, înnoite;
- comunicare (vizuală) – fluxuri neîngrădite de dialog (profesorul să aibă câmp vizual clar, să vadă toți copiii în același timp, să nu existe piese de mobilier care să blocheze accesul);
- echitate – respectarea diferențelor și a multiplelor necesități și abilități;
- simplitate, sustenabilitate – utilizarea de materiale naturale, reciclabile, creativ valorificate.

Peste aceste deziderate se adaugă accentele actuale cu privire la noile spații de învățare destinate elevilor de azi: necesitatea scoaterii clasei în afara pereților, nevoia de multiperspectivitate, de flexibilitate, de „digitalizare”.

REFLECȚIE ȘI ÎNTREBĂRI

Prezentăm câteva propuneri în acest sens care merită atenție și reflecție:

- construirea de ecosisteme de învățare și nu doar clase și laboratoare; reinventarea opțiunilor „tradiționale” și structurarea lor în locuri cu denumiri și funcționalități noi: studio de învățare, laborator de creație, camera de muzică, cutia de științe, camera de liniște, hubul educațional, incubatorul de invenții etc.; alternanța spațiilor pentru învățarea individuală („locul de gândit singur”), cu zone pentru lucrul frontal sau pe echipe;
- flexibilizarea și fluidizarea: „ajustabilitatea spațiilor pentru necesitățile speciale senzoriale sau de mobilitate ale unora dintre elevi”, utilizarea de obiecte de mobilier și de pereți care se mută,

clădiri reconfigurabile etc. [5];

- expandarea virtuală a claselor, construirea de medii hibride (tradiționale și digitale) [5];
- „dinamizarea” experiențelor de învățare: readucerea activității în spațiul școlii (minți și corpuri în mișcare nu doar în ascultare);
- „naturalizarea” spațiilor: clasele de astăzi se pot prelungi natural afară; ceea ce numim „outdoor” poate fi adus cu ușurință în clasă, de exemplu, printr-o ușa glisantă care dă în curtea școlii;
- utilizarea de opțiuni de design „ecoeducațional”, folosirea materialelor reciclabile.

Această nouă pedagogie a mediului educațional trebuie să propună restructurări de substanță, făcute „cu intenție”, nu doar să „decoreze” clase, să introducă organic tehnologiile moderne în demersurile didactice, nu doar să le adauge artificial ca opțiuni distractive. Și toate acestea pentru amplificarea experiențelor formative, pentru ca elevilor să le fie bine la școală, să simtă siguranță nu doar fizică, ci și academică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Dillon R., Gilpin B., Juliani A. J., Klein E. Redesigning learning spaces. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2016.
2. Fraser B.J., Anderson G.J., Walberg H.J. Assessment of learning environments: manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (3rd vers.). Perth, Australia: Western Australian Institute of Technology, 1982.
3. Hull J., Newport M. Time in school: How does the U.S. compare?. Center for Public Education, 2011. Pe: <http://centerforpubliceducation.org/Main-Menu/Organizing-aschool/Time-in-school-How-does-the-US-compare.Html>
4. Kovalik S.J., Olsen D.K. Exceeding Expectations: A User's Guide to Implementing Brain Research in the Classroom. Covington, WA: Susan Kovalik & Associates, 2002
5. Monahan T. Flexible Space & Built Pedagogy: Emerging IT Embodiments. In: Inventio 4 (1), pp. 1-19, 2002.
6. Norberg-Schulz C. Genius loci- Towards a phenomenology of architecture. New York, NY: Rizzoli, 1980.
7. Orr D. Earth in Mind. Washington: Island Press, 2004.
8. Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). Innovative Learning 551 Environments. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, 2013. Pe: <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovativelearningenvironments.html>



Alina BLANARU

gr. did. I, Liceul Teoretic Nicolae Iorga,
mun. Chișinău

Educația pentru sănătate – calitate, relevanță, necesitate

Rezumat: Dreptul la sănătate, la dezvoltare fizică și psihică armonioasă constituie unul dintre drepturile fundamentale înscrise în Convenția ONU cu privire la drepturile copilului. Disciplina opțională Educație pentru sănătate oferă cadrul necesar și oportunități pentru a garanta dreptul tinerilor la sănătate, având ca prioritate formarea abilităților și deprinderilor care le vor asigura un mod de viață sănătos și îi vor orienta spre succes. În acest sens, demersul responsabil și angajat al școlii în parteneriat cu autoritățile publice și întreaga comunitate este esențial.

Cuvinte-cheie: stare de sănătate, adolescent, activitate didactică, educație de calitate.

Abstract: The right to health and to a harmonious physical and psychological development is one of the fundamental rights enshrined in the UN Convention on the Rights of the Child. As an optional school discipline, Health Education provides the framework and opportunities that would guarantee young people's right to health, having as a priority the development of skills and abilities that shall ensure children's and youths' healthy lifestyle and guide them towards success in life. In this respect, it is crucial that the school adopts a responsible and engaged approach towards the matter and establishes a partnership with the local authority and the entire community.

Keywords: health condition, teenager, didactic activity, quality education.

”Sănătatea e comoara cea mai prețioasă și cea mai ușor de pierdut; totuși cel mai prost păzită.”
(Émile Augier)

Încă de pe băncile școlii, copiii trebuie să obțină, odată cu informațiile și cunoștințele la materiile obligatorii, deprinderi ce corespund unui mod de viață sănătos și responsabil, pentru a deveni buni cetățeni și a contribui la bunăstarea familiilor proprii și a societății. Formându-și modele comportamentale care previn bolile și traumele, elevii au șansa să construiască relații sănătoase, să conștientizeze propria valoare. Tinerii trebuie să cunoască lucruri simple, pornind de la igiena personală, alimentația echilibrată și sănătoasă, relațiile interpersonale și încheind cu sănătatea reproductivă. În acest sens, școala trebuie să devină un mediu prietenos realizării activităților de prevenire a comportamentelor riscante, pentru a-i proteja pe tineri. Cercetările arată că există o legătură directă între sănătatea emoțională a elevilor/cadrelor didactice și reușita școlară/prestația profesională. Astfel, promovarea stării de bine a elevilor și profesorilor va determina îmbunătățirea rezultatelor academice și a calității procesului educațional [2].

Sănătatea reprezintă starea de bine a organismului, în plan fizic, mintal, emoțional; ea cuprinde și procesul de menținere, optimizare și dezvoltare armonioasă a fenomenelor fizice, psihice și sociale. Starea de sănătate se caracterizează prin capacitatea individului de a se încadra și a activa în societate, având speranțe la viață și la adaptare rapidă la schimbările socioeconomice.

De aceea, promovarea corectă a cunoștințelor privind sănătatea proprie și a celor din jur este de o importanță crucială [8, p. 37].

Modelarea atitudinilor responsabile și formarea deprinderilor specifice unui comportament sanogen găsesc un mediu propice în școli prin realizarea curriculumului modernizat și a activităților nonformale, în special în cadrul disciplinei opționale *Educație pentru sănătate*. De rând cu finalitățile învățământului preuniversitar, deprinderile pentru un mod de viață sănătos și atitudinea responsabilă față de propria sănătate și sănătatea celor din jur au o valoare practică deosebită. În contextul schimbărilor majore și accelerate ale lumii contemporane, asigurarea sănătății generației în creștere reprezintă una dintre direcțiile prioritare ale educației [5, p. 17].

Adolescența este perioada în care personalitatea umană se maturizează, își creează propriul sistem de valori. Școala, prin autoritatea sa morală, poate contribui substanțial la formarea competențelor necesare. Profesorul este ghidul care facilitează acumularea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor pentru o conduită ce vizează sănătatea proprie și a celor din jur, integrând elevul în condițiile reale ale mediului [3, p. 46].

Conform Organizației Mondiale a Sănătății (OMS), sănătatea populației este determinată de: 1) modul de viață (49-53%); 2) factorii ereditari (18-22%); 3) mediul

ambiant (17-20%); 4) sistemul de asistență medicală (8-10%). Analizând datele OMS pentru anul 2016, se estimează că: 75% din tulburările mintale (anxietate, depresie, fobii, atacuri de panică, adicții etc.) încep să se manifeste până la vârsta de 18 ani; 50% din problemele psihoemoționale ale adulților se datorează trăirilor de până la vârsta de 15 ani; mai mult de jumătate din copii și adolescenți cu anumite tulburări sunt jenați că au aceste probleme și preferă să nu le semnaleze; 10% din copii și adolescenți cu tulburări mintale ajung să dezvolte boli mintale, diagnosticate clinic; 10-20% din copiii și adolescenții din întreaga lume au probleme de sănătate mintală [6, p. 7].

O educație bazată pe necesitățile copilului promovează: incluziunea printr-o abordare participativă; învățarea eficientă, axată pe sarcini practice; securitatea și protecția sănătății; implicarea familiei, comunității [4, p. 25]. De ce școala este mediul cel mai indicat în formarea competențelor de menținere și fortificare a sănătății? Adolescenții și tinerii se confruntă cu numeroase probleme legate de procesul de maturizare. Ei sunt deseori considerați grupul de vârstă cel mai sănătos, însă cercetările recente arată că sănătatea acestora este în pericol. În timp ce tinerii au un nivel scăzut al morbidității, 70% dintre decesele premature la adulți, conform datelor OMS, sunt cauzate de deprinderi nocive cu origini în adolescență. Statisticile internaționale constată că principalele pericole pentru sănătatea tinerilor sunt: sănătatea sexuală și reproductivă precară (rata înaltă a maladiilor cu transmitere sexuală și a sarcinilor nedorite); consumul sporit de substanțe nocive (alcool, droguri, tutun etc.); nivelul redus al sănătății mintale, care determină un comportament agresiv, tentații de suicid, bullying etc. [1, p. 11].

Disciplina opțională *Educație pentru sănătate* are un rol extrem de important în dezvoltarea și aprofundarea competențelor formate în cadrul lecțiilor de biologie, contribuind în mod esențial la modelarea unui comportament sănătos. Proiectarea demersului didactic la disciplină reiese din: 1) stabilirea necesităților elevilor; 2) formularea obiectivelor; 3) elaborarea sarcinilor de lucru; 4) realizarea activităților; 5) evaluarea. Activitățile de învățare sunt axate pe: conținuturi (ce se va preda); procedee metodice (cum se va preda); evaluarea (aprecierea eficienței). Sarcinile de învățare se stabilesc după modelul SMART: **Specifice** – sarcinile trebuie să fie clar formulate; **Măsurabile** – rezultatele instruirii trebuie să fie evidente și concrete; **Accesibile** – sarcinile instructive trebuie să fie realiste; **Real necesare** – sarcinile trebuie să fie axate pe nevoi și interese reale; **Temporale** – sarcinile trebuie fixate într-o perioadă de timp concretă, dozat (de exemplu, la începutul, mijlocul sau finele lecției). În continuare, propunem câteva metode/tehnici binevenite la disciplina *Educație pentru sănătate*.

La etapa *Evocare*, gimnastica distractivă își probează utilitatea prin activizarea, motivarea elevilor spre învățare. *Tehnica bulgărelui* prevede acțiunea de a prelungi gândul, a formula întrebări și a da răspunsuri, cu respectarea timpului alocat, pentru a nu-i permite bulgărelui (o minge moale) să se „topească”, motivând elevii să caute surse diverse. Această tehnică promovează buna dispoziție, mobilizează și implică întreaga clasă.

La etapa *Realizare a sensului*, în contextul adoptării unui regim de alimentație sănătos, se aplică tehnica *Meniul călător*:

- Realizarea unui brainstorming, folosind fișe pe care elevii înscriu câte un produs alimentar necesar omului. Fișele se acroșează pe tablă.
- Elevii primesc sarcina de a clasifica aceste produse în trei categorii (lactate, carne/legume, fructe, paste etc./uleiuri, unt).
- Fiecare elev primește câte o fișă cu un produs din cele enumerate, alcătuind un pașaport al produsului, ce include informații despre originea acestuia, condițiile de păstrare, cantitatea necesară pentru consum, valoarea energetică, importanța pentru organism.
- La finele elaborării pașaportului, elevii sunt anunțați că îi așteaptă ”o călătorie cu trenul” și vor avea de trecut prin 5 stații: dejun, gustare, prânz, chindii și cină.
- Pe podea, un grup de elevi repartizează fișele ce indică stațiile, iar alt grup – ora de staționare: dejun (7:30); gustare (10:30); prânz (13:00); chindii (16:00); cină (19:00).
- Elevii pornesc la drum, prinzându-se de mijloc. Sunt anunțate stațiile, adică mesele. Pentru fiecare masă este prevăzut un compartiment, care include produsele pentru masa respectivă. Avem grijă ca fiecare elev să se oprească la una din stații. În cazul unei alegeri incorecte, argumentăm și selectăm pasagerul corespunzător.

La etapa de *Reflecție*, fiecare grup prezintă, pe o coală de hârtie, modul în care se combină produsele pentru a fi consumate.

O altă tehnică, *Ritualul piramidelor*, este aplicată în vederea elaborării de recomandări pentru un mod de viață sănătos și pentru formarea deprinderii de a-l urma.

- Elevii, în echipe, primesc foi pe care este reprezentată o piramidă cu 3 niveluri. Echipele alcătuiesc liste cu recomandări pentru o alimentație corectă.
- Echipele completează nivelurile piramidei cu recomandările din listă, respectând regula: la bază sunt plasate cele mai importante, în vârf – mai puțin importante.
- Fiecare echipă își prezintă piramida, explicând recomandările notate.

La subiectele privind influența factorilor chimici asupra sănătății omului se aplică cu succes tehnica *Semaforul*, în scopul conștientizării consecințelor consumului de droguri și identificării modalităților de prevenire a adicției.

- După studierea tipurilor de droguri și a modurilor de consum, le repartizăm elevilor fișe de culoare roșie, pe care elevii notează consecințele consumului de droguri.
- Repartizând elevii în 4 echipe, alegem 5 fișe care conțin cele mai bune idei. Desenăm pe podea un traseu pentru fiecare echipă. Echipele își așază la distanțe egale fișele roșii. Apoi distribuim fiecărei echipe câte 5 fișe galbene și 5 fișe verzi.
- La comanda "Mergem!", fiecare echipă pornește ca o locomotivă pe itinerarul trasat. La fiecare fișă roșie întâlnită în cale întreaga echipă se oprește și scrie pe fișa de culoare galbenă cum poate fi prevenit pericolul scris pe fișa roșie, iar pe fișa de culoare verde – cum poate fi depășit, dacă deja s-a declanșat acest proces. Este important să se oprească la fiecare fișă roșie și să completeze toate celelalte culori. Echipele trec simultan de la o fișă la alta. Jocul se termină atunci când au fost depășite toate pericolele și toate echipele au ajuns la final.

La etapa de *Reflecție* se utilizează diagrama Venn, *copacul dorințelor*, sarcini de elaborare a măsurilor de prevenire, depășire a unor probleme, alcătuirea unui regim alimentar corect etc.

Demersul la clasă privind educația pentru sănătate poate fi consolidat la nivel instituțional, prin propagarea cunoștințelor din domeniu în cadrul unor conferințe și dezbateri publice, în sala de lectură sau în cea de festivități, la diverse teme: *Atenție, gripa!*; *Spune NU deprinderilor dăunătoare!*; *Rolul alimentației sănătoase în viața cotidiană*, însoțite de concursuri de postere, elaborarea și distribuirea pliantelor, ceea ce îi va sensibiliza pe elevi asupra problemelor de sănătate.

În contextul formării deprinderilor pentru un mod de viață sănătos, un rol esențial îl au parteneriatele cu alte organizații. Remarcăm, la nivel local, colaborarea fructuoasă cu Centrul Prietenos Tinerilor *Neovita*, prin intermediul căruia au fost organizate întâlniri cu psihologi, medici pediatri, ginecologi, specialiști în dermatovenerologie. Orele cu participarea acestora, realizate de o manieră activ-participativă, au avut un impact sesizabil, elevii informându-se despre metodele de contracepție, de prevenire a sarcinii și conștientizând riscurile maladiilor sexual transmisibile. O altă organizație, fundația *Bitonic*, s-a angajat în a le oferi elevilor informații despre un regim alimentar echilibrat și sănătos.

În scopul formării competențelor privind un mod de viață sănătos, comunicarea elevi-cadre didactice

se conturează ca un element fundamental. Împreună cu discipolii clasei a XII-a, în calitate de diriginte, am creat un grup în aplicația *Viber*, numit *Healthy life*, la care au aderat 11 membri (elevi din liceu), pe care i-am instruit referitor la regimul alimentar corect, alcătuind *meniuri sănătoase*. În scopul menținerii motivației în grup, sunt postate pozele prizelor alimentare dozate. Tot aici venim cu cele mai utile informații, sugestii, corectând unele deprinderi. În paralel, ducem evidența masei corporale și a hidratării.

Însușind informațiile în mod diferit, elevii nu își formează același sistem de valori, deși ne dorim să creștem o generație sănătoasă și de succes. Ei au nevoie de cunoștințe, deprinderi și valori care i-ar ajuta să își consolideze aptitudinile pentru o dezvoltare armonioasă și să participe la prevenirea sau depășirea cu ușurință a riscurilor sociale și de sănătate cu care se confruntă generația actuală. Aceste cunoștințe și deprinderi sunt ca niciodată necesare în pregătirea pentru o viață independentă, responsabilă și fericită [2].

CONCLUZII

- Analizând documentele și literatura de specialitate, ne-am convins de accentuarea importanței studierii modalităților de formare a unui stil de viață sănătos la elevii de azi, cetățenii de mâine, prin intermediul disciplinei *Educație pentru sănătate*.
- Elevul, ca figură principală a procesului educațional, prin ghidarea de către profesor, trebuie încurajat și susținut în formarea unui comportament responsabil privind sănătatea sa și a celor din jur, demonstrând capacitatea de a lua decizii corecte și a suporta consecințe.
- Planificarea și organizarea eficientă a procesului educațional în scopul formării competențelor vor avea la bază stimularea motivației elevilor de a învăța și crearea unui climat confortabil și prietenos tinerilor.
- La lecții se cere aplicarea unor metode, tehnici, procedee didactice care valorifică inteligențele multiple, promovând autenticitatea și obiectivitatea în evaluarea rezultatelor școlare.
- Proiectarea activităților extracurriculare urmează să vizeze aceleași scopuri, contribuind la dezvoltarea creativității și a încrederii în sine, permițându-le elevilor să își manifeste aptitudinile.
- Școala joacă un rol esențial în formarea personalității, venind în susținerea următorului mesaj: "O educație de calitate promovează sănătatea și bunăstarea emoțională, nu doar notele bune!"

Este imperativ să folosim, la nivelul școlii, oportunitățile și șansele pe care le avem pentru a completa educația, pentru a asigura o viață sănătoasă și reușită

fiecărui copil, dar, în același timp, școala nu poate fi lăsată în situația de a fi singură în efortul ei de a pregăti tânăra generație pentru viață. Asigurarea stării de bine este o coordonată a educației de calitate și nu se limitează la vârsta școlarității, însă temelia se pune anume în școală. Este important ca toți partenerii – familia, comunitatea, sistemul de ocrotire a sănătății, organizațiile nonguvernamentale etc. – să se implice și să coopereze eficient în elaborarea și promovarea programelor de formare a deprinderilor sănătoase la elevii de azi – adulții de mâine: astfel vom consolida relațiile dintre elevi, îmbunătățind mediul din clasă și casa fiecăruia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Danii C., Platon D., Coadă D. Ghid de educație nonformală în domeniul sănătății. Chișinău: Centrul Media pentru Tineri, UNICEF, 2009.
2. Draguța O. Starea de bine a elevului de azi – succesul și sănătatea adultului de mâine. În: *Didactica*

Pro..., nr. 4-5, 2018, pp. 80-85.

3. Leșco G., Chirev L., Gandrabur N., Cucuic V. Promovarea sănătății și dezvoltării adolescenților. Ghid pentru persoanele din comunitate. Chișinău: URMA ta, 2012. 152 p. Pe: https://suntparinte.md/wp-content/uploads/2017/06/Ghid_Resursa_Adolescenti_A4_Complet.pdf
4. Pânzaru I., Volcovschi O. Educația pentru sănătate. Ghid practic pentru profesori, elevi, părinți. Chișinău: s.n., 2007. 32 p.
5. Popescu L. Stil de viață sănătos. Constanța: Muntenia, 2010. 223 p.
6. Zepca V., Băhnărel I., Petrescu C. Promovează sănătatea: Ghidul specialistului în formarea stilului sănătos de viață. Chișinău: s.n., 2012. 168 p.
7. Zepca V., Băhnărel I., Cerbușca P. Alege sănătatea: Ghidul elevului. Formarea stilului sănătos de viață. Chișinău: s.n., 2012. 96 p.
8. Zepca V. Bazele securității vieții. Chișinău, 2002.

Învățământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective



Svetlana TURCEAC

dr., conf. univ.,
director, Centrul Educațional Dezvoltare, Tiraspol

Rezumat: Articolul prezintă o analiză a situației curente în educația copiilor cu CES, oferind modalități de construire a unui model incluziv în regiunea transnistreană. Sunt aduse argumente în favoarea necesității de a înlocui modelul axat pe segregare. Principalul factor este schimbarea mentalității profesorilor și părinților privind posibilitățile oferite de educația incluzivă, care se bazează pe un mediu de învățare

securizant, pe un curriculum flexibil și pe elemente ale învățământului la distanță.

Cuvinte-cheie: societate incluzivă, educație incluzivă, copii cu dezvoltare atipică, traseu educațional individual.

Abstract: The article presents an analysis of the current situation concerning the teaching of children with special educational needs and the possible ways of building an inclusive education model in the Transnistria region. It also proves the need to replace the segregated approach model, currently employed in the region. The main factor here is changing the mentality of teachers and parents about the possibilities of an inclusive education built in the spirit of trust, using a flexible curriculum and distance learning opportunities.

Keywords: inclusive society, inclusive education, children with SEN, individual educational track.

Educația incluzivă a devenit una dintre tendințele internaționale actuale în domeniul educațional, dar și în cel social și economic. Studiile științifice oferă mai multe definiții ale conceptului. Provenind de la verbul *a include*, termenul de *incluziune* a ajuns să însemne, în context educațional și social, "participarea persoanelor cu dizabilități la viața de toate zilele, în funcție de posibilități, fără segregare și marginalizare" [3].

Interesul pentru acest subiect este legat de reevaluarea globală a drepturilor omului și de luarea în considerare a vectorilor noi de dezvoltare, care au la temelie nu principiul segregării și al diferențelor dintre grupuri, ci paradigma integrării, a implicării – prin împuternicirea tuturor membrilor grupului. Schimbarea atitudinii față de persoanele cu dizabilități nu este decât una dintre manifestările acestor schimbări. Ideologia

incluziunii (societatea incluzivă) a luat naștere grație conștientizării valorii diversității umane.

Conform definiției lui Peter Mittler, „educația incluzivă este un pas către crearea unei societăți incluzive, care să le permită tuturor copiilor și adulților, indiferent de sex, vârstă, etnie, abilități, prezența sau lipsa unor tulburări de dezvoltare și a infecției cu HIV, să activeze și să contribuie la dezvoltarea societății. Într-o astfel de societate, diferențele sunt respectate și apreciate” [2]. Unul dintre promotorii conceptului de *educație incluzivă* este psihologul și pedagogul rus Lev Vîgotskii, care a constatat că principalul dezavantaj al școlilor speciale este închiderea elevului – un copil orb, surd sau cu retard mintal – în mediul restrâns al acestora, unde totul este adaptat deficienței sale, totul se concentrează pe dizabilitatea sa, iar o asemenea educație nu îl ajută să se deprindă cu viața reală [apud 1, p. 10].

La nivel mondial, problemele educației incluzive sunt abordate în lucrările cercetătorilor C. Kale, I. Moris, Sheikhlulami, Gubari și Yousefi Lui, Alirizo Baluti și alții. Rațiunea teoretică și metodologică pentru educația incluzivă este oglindită și în lucrările lui L. Bariaev, I. Bgajnokova, A. Vatajina, D. Vitkauskaite, V. Voronkova, C. Kudrina, T. Isaeva, E. Loghinova, A. Muller, V. Mozgovoi, Y. Mozjalova, A. Țarev ș.a.

Concomitent cu dezvoltarea științifică și metodologică a mai multor aspecte ale educației incluzive, observăm că implementarea lor este nesatisfăcătoare. Realitatea denotă o gamă largă de probleme sociale, economice etc. care împiedică asigurarea unui cadru educațional optim pentru persoanele cu CES, socializarea lor eficientă și implicarea în demersurile de dezvoltare personală și profesională. Iar numărul nou-născuților cu dizabilități crește de la an la an.

Copii cu dizabilități sau copii cu dezvoltare atipică sunt termeni generali. Ei se referă la copiii cu limitări de dezvoltare sau cu probleme de sănătate mintală și/sau fizică, care au nevoie de condiții de studiu speciale. În această categorie includem copiii cu deficiențe locomotorii, de vorbire, de auz, de vedere și cu dizabilități intelectuale.

La moment, educația copiilor cu dizabilități are la bază trei abordări: 1) *educația incluzivă* – copiii cu dizabilități învață împreună cu cei fără dizabilități; 2) *educația integrată* a copiilor în grupe/clase speciale în grădinițe/școli; 3) *educația segregată* a copiilor cu dizabilități în instituții speciale (corecționale) de tip I-VIII.

Analiza actualei Legi a învățământului din regiunea transnistreană scoate în relief o nouă abordare a conceptului de *educație incluzivă*, preconizarea implementării unui proces educațional conform unui curriculum individual (art. 1, §21). Mai mult, art. 6, §6 prevede crearea pentru ”cetățenii cu dizabilități a unor condiții speciale pentru educație, dezvoltarea și adaptarea socială în baza unor abordări pedagogice speciale” [5]. În aprilie 2014, a

fost aprobată o *Concepție a educației incluzive*, care, din păcate, deocamdată nu a fost implementată.

La moment, în regiune, în ceea ce privește copiii cu dizabilități, predomină modelul educației segregate. Astfel, în anul școlar 2017-2018 au funcționat 13 instituții educaționale speciale (corecționale), dintre care 12 în mediul urban și una în mediul rural. Aici sunt instituționalizați 1510 copii. Datele unor cercetări demonstrează necesitatea introducerii unor modele incluzive în sistemul educațional local. Pe lângă instituțiile educaționale speciale (corecționale), copiii cu CES sunt instruiți după modelul integrat. În unele școli există clase speciale (corecționale), pentru copiii cu dizabilități intelectuale, clase de educație compensatorie, pentru copiii care întâmpină dificultăți în însușirea materiei școlare. În instituțiile de educație preșcolară de tip mixt activează grupe speciale (corecționale), care în anul școlar 2017-2018 au fost completate cu 155 de copii: cu deficiențe de vorbire, de vedere și cu dizabilități intelectuale.

În total, în cadrul unor instituții educaționale speciale (corecționale) și al unor clase și grupe speciale (corecționale), 2978 de copii (cu 123 mai mulți decât în anul precedent) studiază în baza unor programe speciale, elaborate pentru fiecare categorie de copii cu dizabilități de dezvoltare, reprezentând 7,4% din numărul total al copiilor sub 18 ani din regiune. Astfel, sistemul educațional special de aici oferă asistență corecțională și pedagogică pentru 4957 de copii cu CES, atât în instituții speciale (corecționale), cât și prin implementarea diferitelor modele de învățare integrată [5].

Analiza situației din învățământul profesional a arătat că sistemul actual nu este adaptat pentru asigurarea formării inițiale de calitate a persoanelor cu nevoi educaționale speciale. Cazurile de incluziune sunt mai curând episodice decât sistemice; ele ar putea constitui o bază pentru demararea unor acțiuni de restructurare complexă, de edificare a unui sistem organizat și funcțional de educație profesională incluzivă. Or, *Concepția educației incluzive în regiunea transnistreană* prevede crearea unui sistem integrat de educație pentru persoanele cu nevoi educaționale speciale, precum și cultivarea în societate a unei atitudini pozitive față de această categorie.

La elaborarea *Concepției* a fost luată în considerare atât experiența internațională, cât și cea locală. Implementarea sa vizează îmbunătățirea cadrului de reglementare, crearea unui sistem de diagnosticare precoce, identificarea copiilor cu dizabilități pentru a le oferi îngrijiri corective moderne, introducerea de noi standarde educaționale, programe și tehnologii. Pentru a spori eficacitatea procesului de reabilitare și educație, s-a planificat implicarea părinților copiilor cu dizabilități. O atenție deosebită urmează a fi acordată formării relevante a cadrelor didactice. Aceasta a fost una dintre condițiile importante pentru implementarea cu succes a *Concepției* vizate.

Procesul de finanțare a implementării *Concepției* preconiza inclusiv atragerea unor resurse nonguvernamentale. Proiectul-pilot pentru instituirea unui sistem educațional incluziv trebuia să demareze la 1 septembrie 2014, însă nu a făcut-o nici astăzi. Copiii cu CES continuă să studieze în instituții corecționale, unii primesc educație acasă și doar câțiva frecventează instituții de învățământ general.

Procesul incluziunii copiilor cu dizabilități este foarte complex, atât la nivel de conținut, cât și organizațional. De aceea, se cere elaborarea unor tehnologii și modele adecvate de sprijin pedagogic și psihologic, care să contribuie la flexibilizarea și ajustarea procesului. Accentuăm lipsa instrumentelor didactice care ar permite implementarea diverselor modalități de instruire pentru copiii din grupele și clasele incluzive. Constatăm că profesorul nu deține tehnologii pentru realizarea corespunzătoare a educației incluzive.

Dificultățile organizării educației incluzive în școala modernă sunt asociate cu mai mulți factori. În primul rând, menționăm condițiile fizice din școli: trepte la intrare și între etaje, programe de studii cu metode și forme de lucru neadaptate, atitudinea rezervată, pe alocuri negativă, a profesorilor și părinților față de perspectiva prezenței unor copii cu dizabilități în aceeași clasă cu copiii fără deficiențe etc.

În această ordine de idei, pentru dezvoltarea educației incluzive, considerăm importante câteva aspecte:

1. Implicarea unor organizații de profil, a specialiștilor din sistemul de învățământ special, a grupurilor de părinți și a altor actori interesați;
2. Dezvoltarea tehnologiilor pedagogice și psihologice de suport;
3. Formarea în rândul populației a unei atitudini tolerante;
4. Recalificarea cadrelor didactice, deschiderea unor centre de resurse în sprijinul educației incluzive;
5. Crearea unui cadru de reglementare pentru dezvoltarea educației incluzive și elaborarea politicilor publice relevante.

Beneficiile incluziunii sunt semnificative:

- Copiii cu cerințe educaționale speciale demonstrează un nivel mai ridicat de interacțiune socială cu colegii lor într-un mediu incluziv, în comparație cu copiii din școlile speciale.
- Într-un mediu incluziv, copiii cu dizabilități au șanse mai mari să-și îmbunătățească abilitățile de comunicare și competențele sociale, au mai multe oportunități de interacțiune socială cu colegii lor sănătoși, aceștia din urmă acționând ca modele, au posibilitatea de a-și reevalua valorile privind sănătatea și potențialul propriu.

- Într-un mediu incluziv se lucrează mai aprofundat la însușirea materiei școlare. Rezultatul este o îmbunătățire a competențelor și a performanței academice a tuturor copiilor.
- Crește nivelul de acceptare a copiilor cu dizabilități, datorită valențelor oferite de clasa incluzivă. Copiii depășesc "hotărul dizabilității" unui elev, lucrând cu el în echipă.
- În clasele incluzive, prietenia dintre copiii cu nevoi speciale și ceilalți elevi devine un lucru obișnuit, îndeosebi în cazul când copiii cu CES frecventează școala din apropierea domiciliului și au mai multe șanse să se întâlnească cu colegii lor în afara școlii. În stabilirea și consolidarea unor astfel de prietenii un rol important îl au profesorii.

Cadrele didactice cu experiență în educația incluzivă au elaborat câteva recomandări pentru realizarea cu succes a acestora:

- 1) A accepta elevii cu dizabilități ca pe oricare alți copii din clasă;
- 2) A include copiii cu cerințe educaționale speciale în activități, însă cu alte sarcini;
- 3) A-i implica pe elevi în forme colective de învățare și în rezolvarea problemelor clasei;
- 4) A utiliza strategii activ-participative, jocuri, proiecte comune, lucrări de laborator etc.

Din păcate, experiența învățământului marcat de segregarea copiilor, cu dezvoltare tipică sau atipică, este un factor stagnant, îndeosebi când e vorba de învățământul general. Or, în timp ce numărul de elevi cu nevoi speciale crește, se atestă un deficit de cadre didactice care dețin competențele necesare realizării educației incluzive. Astfel, implicarea unor cadre didactice fără studii speciale și formări în domeniu afectează, în consecință, calitatea procesului educațional. Și instituția de învățământ, la rândul său, pierde din calitate.

Un sondaj efectuat printre 20 de cadre didactice care lucrează în școli de cultură generală, pentru a le afla opinia despre educația incluzivă, a arătat că 78% dintre respondenți și-au exprimat adeziunea față de ideea de educație incluzivă, însă numai 5% și-au manifestat dorința de a învăța tehnici de integrare a copiilor cu dizabilități în procesul de studii. Majoritatea respondenților (61%) și-au exprimat îngrijorarea că incluziunea copiilor cu nevoi speciale va scădea indicatorii calității instruirii copiilor cu dezvoltare tipică, ceea ce va provoca nemulțumirea părinților față de administrația școlară.

Studiul a arătat că pentru o tranziție reală la un model de educație incluzivă sunt necesare nu doar mijloace financiare, ci și materiale, echipament. Componenta tehnico-materială este foarte importantă pentru procesul de incluziune, însă punctul vulnerabil al implementării

acesteia este lipsa de pregătire a cadrelor didactice privind managementul relațiilor dintre copiii sănătoși și cei cu necesități educaționale speciale, părinții copiilor cu CES, profesorii și administrația. Cu regret, școala tradițională nu reușește, încă, să iasă din zona sa de confort, una bine definită, pentru a include copilul cu cerințe educaționale speciale și pe părinții săi. Deci pregătirea necorespunzătoare sau lipsa de pregătire în domeniu a cadrelor didactice ce urmează să lucreze cu copiii cu CES este un obstacol semnificativ în calea tranziției spre educația incluzivă.

Este important ca în procesul de adaptare a programei de studii pentru un copil cu dizabilități să se țină cont de recomandările medicilor, însă, în același timp, trebuie să nu se uite și de ritmul de dezvoltare al celorlalți elevi. Profesorul și administrația școlară trebuie să dea dovadă de flexibilitate și reacție adecvată la dinamica dezvoltării tuturor copiilor din grupă (în cazul preșcolarilor) sau din clasă (în cazul școlarilor).

O altă problemă a educației incluzive, despre care nu se vorbește frecvent, este atitudinea ”de consumator” a unor copii cu CES și a părinților acestora. În experiența noastră de lucru cu grupuri adulte de persoane cu dizabilități, am observat că adoptarea poziției precum că ”toată lumea îmi este datoră” nu sporește deloc eficiența muncii în echipă și nu creează o atmosferă de încredere și de respect în activitățile comune. Merită de luat în considerare acest aspect atunci când se lucrează cu părinții copiilor cu dizabilități, deoarece buna înțelegere dintre părinți stă la baza integrării reușite și a unei atmosfere prietenoase în colectivul de copii.

Schimbarea mentalității este un proces de durată și anevoios. Un bun exemplu în contextul acestei probleme poate fi experiența școlilor private, care își axează demersul pe satisfacerea cererilor părinților. Prin urmare, aceste instituții personalizează la maximum procesul educațional, oferind, concomitent, numeroase posibilități pentru socializarea și dezvoltarea copilului. În realitatea pedagogică, inserția educațională se realizează prin extrapolare, prin preluarea și adaptarea la condițiile locale a experienței pozitive și a bunelor practici din străinătate.

Studiind un șir de lucrări de psihologie și pedagogie cu privire la practicile de creare a unei atmosfere de încredere în mediul educațional, am descoperit o experiență interesantă în acest sens – cea a școlilor Waldorf (fondate sub auspiciile lui Rudolf Steiner). Scopul principal al acestui tip de școală este de a stimula emoțiile pozitive. Copiii nu sunt comparați între ei. La evaluare, în loc de acordare de calificative conform sistemului *bine – rău*, profesorii subliniază unicitatea unui anumit fenomen. Copiii învață, de la bun început, să se considere unici, apoi să accepte și unicitatea

persoanelor din jurul lor. La baza concepției stă preceptul creștin de ”a trata pe alții așa cum îți dorești să fii tratat tu însuși” [4]. Trebuie remarcat faptul că nu întreaga ideologie a școlilor Waldorf este aplicabilă în contextul incluziunii școlare, însă practica existentă de a institui o atmosferă de încredere și respect pentru copil, pentru personalitatea sa, precum și experiența de organizare a procesului pedagogic ținând cont de ritmul de dezvoltare al fiecărui copil este, fără îndoială, foarte importantă pentru implementarea conceptului de educație incluzivă.

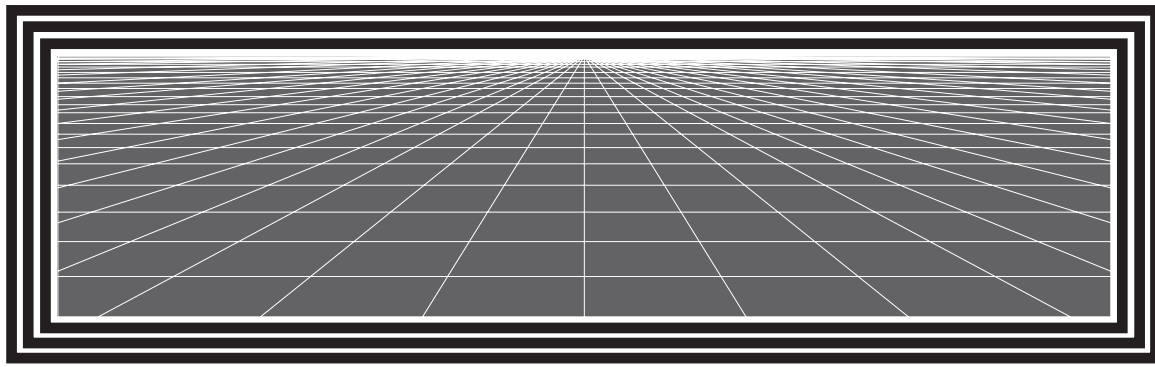
În concluzie: Fără a edifica în instituție un mediu suportiv, de încredere, incluzându-i în procesul instructiv toți subiecții implicați, este imposibil a transforma educația incluzivă într-o realitate. De un ajutor esențial în vederea implementării eficiente a programelor de studii individuale sunt instrumentele de învățare la distanță. Combinând rezonabil și cu măiestrie munca în grup cu cea individuală, inclusiv la distanță, vom putea satisface nevoia de socializare a elevilor, vom contribui la dezvoltarea fiecăruia dintre ei, ținând cont de particularitățile și abilitățile individuale.

Considerăm că tranziția către un model educațional incluziv în regiunea transnistreană nu poate fi înfăptuită fără o schimbare la nivel de mentalitate – a cadrelor didactice, a părinților, a comunității – privind flexibilizarea procesului educațional, fără a crea un mediu educațional prietenos, de încredere pentru copil, indiferent de capacitățile sale. Totodată, deosebit de important este a combate stereotipurile legate de abordarea tradițională a procesului educațional.

Incluziunea educațională este un semn al mișcării societății spre cultura demnității. Potrivit academicianului A. Asmolov, într-o cultură a demnității, copiii, bătrânii și persoanele cu dizabilități sunt protejate. Anume cultura demnității este cea pregătită să depășească cataclismele sociale, să facă față situațiilor de criză [1].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ахметова Д.З. (сост.) Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие. Казань: Познание, 2014. 276 p.
2. Рыскина В.Л., Самсонова Е.В. (сост.). Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования. Москва: Форум, 2012. 105 p.
3. Человек. Общество. Инклюзия. № 2 (26). Московский государственный гуманитарно-экономический университет, 2016.
4. <http://ivona.bigmir.net/deti/development/393232-Chto-takoe-Val-dorfskaja-pedagogika-pljusy-i-minusy>
5. http://minpros.info/index.php?option=com_content&task=view&id=1564



EDUCAȚIA ADULȚILOR



Adela SCUTARU-GUȚU

dr., director, DVV International Moldova

Cultura unei vieți sănătoase: experiențe internaționale din educația adulților

Rezumat: Discursul propus oferă o retrospectivă asupra a 100 de ani de istorie a centrelor germane de educație pentru adulți (Volkshochschulen VHS) – cunoscute în tradiția țării și în traducere ad litteram drept universități populare. VHS-urile abordează sănătatea drept o dimensiune însemnată a vieții umane. Alături de formare profesională, cursuri de comunicare și integrare, creativitate și arte, cultură și societate, educația pentru sănătate este una dintre ariile principale și, în același

timp, un domeniu generic în cadrul extinsei oferte educaționale, provenite de la cele peste 900 VHS-uri: gimnastică și sporturi cu mingea, Zumba și dansuri, cursuri de respirație sau exerciții de mers și multe altele acoperă orice așteptări din partea beneficiarilor. Pentru a consolida și mai mult abordarea foarte serioasă în educația pentru sănătate, articolul face trimitere și la alte două perspective: cea dintâi este un argument provenit din spațiul de cercetare coreean, care afirmă că învățarea pe tot parcursul vieții, inclusiv educația pentru sănătate, crește nivelul de fericire. Un alt punct de vedere oferă o viziune din context portughez, care pledează pentru faptul că educația pentru sănătate ar trebui să fie tratată la fel ca și alfabetizarea și calculul matematic, dacă vrem cu adevărat să schimbăm paradigma de pe bugetele consumate masiv pentru tratamente și acoperire foarte limitată a educației pe anticiparea deteriorărilor de sănătate.

Cuvinte-cheie: Educația adulților, Volkshochschulen (VHS) – universități populare sau centre comunitare de educație a adulților, învățare pe tot parcursul vieții, alfabetizare pentru sănătate.

Abstract: The proposed discourse offers a glimpse into 100 year history of German Volkshochschulen (VHS) – community learning centres, that are tackling health as an important dimension of human life. Alongside with professional training, communication and integration courses, creativity and arts, culture and society, health education is one of cardinal and at the same time generic areas of the extended offer of VHS. It is directed to a big variety of target groups and proposes tens and each community learning centre usually proposes tens or even hundreds of courses from traditional gymnastics and ball-sports to Zumba, dances, breathing courses or walking exercising and much more. To enhance German approach to health education, other two perspectives are referred to: one is Korean argument that lifelong learning, including health education, increases the level of happiness and another point of view is a Portuguese insight that health education should be treated as important as literacy and numeracy, if we really want to really change the paradigm of budgets overspent for treatment and heavily underspent on anticipation of health deterioration.

Keywords: Adult education, Volkshochschulen (VHS) -folk high schools or Community Adult Education Centres, lifelong learning, health literacy.

”Un organism sănătos este camera de oaspeți a sufletului, un organism bolnav – o închisoare.”
(Francis Bacon)

Anul curent este unul aniversar pentru comunitatea universităților populare din Germania – Volkshochschu-

len (VHS). Exact cu un secol în urmă, în iarna anului 1919, Constituția de la Weimar stabilea responsabilitatea statului democratic german pentru dezvoltarea centrelor comunitare de educație pentru adulți, adică a VHS-urilor. Se consfințea prin lege că autoritățile de toate nivelurile, de la Bundestag la administrațiile locale, își asumă responsabilități financiare pentru dezvoltarea acestor structuri. Consacrarea juridică a VHS-urilor a determinat un val cu adevărat național de constituire a universităților populare. În niciun alt an de istorie germană nu au fost înființate atât de multe instituții comunitare de educație nonformală. Astăzi, la distanță de 100 de ani, Germania are peste 900 de centre de educație pentru adulți, instituții care periodic s-au reinventat pentru a răspunde stringențelor timpului. Cursurile propuse adulților pot fi oarecum grupate în câteva domenii generice:

- *formare profesională,*
- *comunicare și integrare socială,*
- *creativitate și timp liber,*
- *educație pentru sănătate,*
- *cultură și societate etc.*

În timp, centrele au dezvoltat oferte educaționale pe cât de personalizate, pe atât de ramificate, au nuanțat discursul social cu referire la dezvoltare și formare, au preluat tendințe și au adoptat abordări actualizate. În cele zece decenii de afirmare expresivă, VHS-urile s-au definit în mentalitatea colectivă ca spații primitoare, unde oameni de orice condiție socială își pot exercita dreptul la educație pe parcursul întregii vieți.

Într-o culegere cu ținută poligrafică impresionantă, editată cu ocazia centenarului, au fost trecute în revistă instituțiile și domeniile de abordare ale centrelor de educație a adulților, lansate pentru a schimba o anumită dimensiune a existenței umane. Astfel, articolul dedicat anului 1928 se referă la viața și educația comunitară din orașul Dresda. În această așezare cu rădăcini de prin secolul al XII-lea, în emblematicul 1919 a fost fondat un VHS – o entitate întru totul încadrată în tradiție. Una dintre valorile cardinale de care se conduce instituția și în zilele noastre ar fi dezvoltarea personalității – adică crearea unor posibilități de evoluție plenară a omului pentru afirmare profesională, participare civică – toate încadrate de aplicarea creativității, a competențelor de gândire critică și de funcționare independentă în mediul comunitar.

Însă să revenim la începutul secolului al XX-lea. Încă de la 1912, în oraș funcționa o instituție inedită – Muzeul de Igienă din Dresda cu multitudinea de exponate despre ființa umană, inclusiv vestita atracție – Omul de sticlă. Interesul pentru ființa umană a spiritelor vizionare ale timpului au condus la faptul că în 1928,

pe lângă VHS-ul instituit cu un deceniu înainte, diriguitorii municipalității și ai muzeului menționat mai sus au creat o structură separată prin care să propage modul sănătos de viață – Universitatea Populară pentru Formarea unui Corp de Gimnast, prioritate devenind corpul uman și sănătatea. Atât denumirea instituției, cât și preocupările ne pot părea nouă, celor axați pe creștere intelectuală și performanță în primul rând profesională, ca fiind oarecum lipsite de seriozitate. Ca să dăm intensitate suplimentară lucrurilor, noua structură nu era în niciun fel legată de VHS-ul din oraș: în schimb, era un fel de club în subordinea autorităților municipale cu o administrare separată. Această independență fusese solicitată deja în 1926 de către chiar directorul general al VHS Dresda, Franz Mockrauer.

Aceste evoluții capătă sens și pentru noi doar dacă înțelegem clar că Dresda devenise între timp un centru important într-o amplă mișcare pentru sănătate. Și nu e cazul să intrăm la bănueli sau să anticipăm cumva ideile de ”curățire rasială” sau alte perversiuni care aveau să urmeze în anii nazismului. Conceptul Dresdei era legat de preceptele antice precum că o relație sănătoasă între corp și minte ar fi o constituentă a idealului educațional. Și dacă azi unii ridică îndârjit la greutăți în săli de fitness până ce mușchii de la umăr depășesc ca dimensiune capul, la începutul secolului trecut spiritul colectiv se pare că nutrea un fel de optimism sănătos referitor la reforme și abordări complexe în educație. Instituția a atras mulți locuitori ai urbei. Cererea de programe era atât de mare, încât deja în 1929 oferta includea 104 cursuri diferite. Un fapt curios ar fi că personalul centrului, pe lângă cei 14 specialiști în gimnastică, includea 6 specialiști în medicină și 3 muzicieni. Categorie, se acționa printr-o simbioză de influențe asupra corpului și spiritului. Ulterior, și VHS-ul din oraș și-a creat propriul centru de gimnastică.

Acestea au fost unele dintre începuturile educației pentru sănătate în învățământul nonformal din Germania, aspect plin de vigoare și la ora actuală, întrunind circa două milioane de participanți anual. Cărcotașii ar putea reproșa multe: că activitățile de azi nu mai sunt gimnastica de odinioară; că acum se face mai multă gimnastică pentru a contracara efectele nocive ale profesiilor sedentare, între care și digitalizarea globală; că actualmente cursurile sunt frecventate nu atât de atleți amatori, cât mai ales de niște ”cucoane” care vor să facă mișcare pentru a ține în frâu masa corporală. Categorie, VHS-urile sunt receptive la critică și aprecieri: analizează, schimbă, ajustează. Altfel, ar pustii ca și unele case de cultură sau alte instituții comunitare de la noi. Altfel, experiența de un secol a orașului Dresda în promovarea unui mod de viață sănătos și a încă circa 900 de centre

comunitare, care abordează diverse dimensiuni ale ființei umane, s-ar pierde în avalanșa de știri curente și nu ar avea relevanță.

Însă ca să nu absolutizăm experiența germană, propunem și o altă perspectivă, dintr-o cultură de la Soare-Răsare. Cercetătorul Sung Lee de la Asociația coreeană pentru învățare pe tot parcursul vieții afirmă într-un articol recent publicat în Seria "Educația adulților și dezvoltare" (nr. 83 din 2016)¹, în baza unor măsurări meticuloase, că învățarea permanentă ar constitui o traiectorie spre fericire. Practicianul explică elementele *Indicelui fericirii din învățare pe tot parcursul vieții* – Happiness Index of Lifelong Learning (HILL). Fericirea funcțională ar avea și o ecuație care implică nivelul de inspirație și cel al suferinței. Pe măsură ce reușim să sporim nivelul inspirației și să reducem suferințele, devenim mai fericiți. Iar inspirația de sorginte internă – prin îmbunătățirea capacității fizice, căutări și afirmări în planul carierei, dezvoltarea de noi abilități, crearea unor lucrări artistice, sporirea competenței pe un subiect oarecare, *participarea în competiții sportive și olimpiade*, lansarea unei afaceri și multe altele. Reducerea suferinței se face prin *admiterea existenței stresului*, prin sentimentul de *recunoștință pentru o sănătate bună*, acceptarea responsabilităților pentru acțiunile pe care le întreprinzi, acceptarea decesului unei persoane dragi și o lungă serie de alte aspecte. Educația nonformală a adulților în contextul învățării permanente, prin programele personalizate și abordările participative, sporesc nivelul de inspirație și reduc suferința – de fapt, niște sarcini deloc ușoare. Expertul compară și rentabilitatea unor investiții publice, afirmând că, fără îndoială, autoritățile care investesc, să zicem, în drumuri mai bune, sporesc nivelul confortului, însă nu și gradul de fericire.

În continuarea discuției, ar merita să acordăm atenție și unui alt punct de vedere. Henrique Lopes, profesor la Universitatea Catolică din Portugalia, pune educația pentru sănătate în rând cu alfabetizarea și calculul matematic și își intitulează ambițios un articol² "Cum îți poate salva viața educația adulților". Autorul militează aprig pentru alfabetizare în domeniul modului sănătos de viață. Argumentele savantului sunt mai mult decât convingătoare. Profesorul Lopes afirmă că 80% din progresul din ultimele două secole

în domeniul sănătății se datorează unei ape potabile mai curate, unor produse de calitate și unor deprinderi de igienă. Pe de altă parte, cultivarea unui mod de viață sănătos și explicarea unor riscuri implicite nu sunt suficiente la ora actuală. Se afirmă că circa 90% din cazurile de diabet de tip 2 – una dintre afecțiunile cele mai costisitoare din sistemul de sănătate din vest – pot fi evitate prin educarea oamenilor referitor la un stil de viață sănătos și prin reducerea sedentarismului. Aceleași afirmații sunt aplicabile și cu referire la afecțiunile sistemului circulator, care induc circa 1/3 din decesele curente. Dependența de anumite substanțe crește la nivel mondial din simplul motiv că oamenilor nu li s-a explicat că dependența este, de fapt, o boală.

Cercetătorul emite ipoteza capacității noastre de a face schimbarea fără o suplimentare de resurse: la ora actuală, circa 98% din orice buget revine pentru a reacționa la o situație de îmbolnăvire. Dacă educația adulților ar fi tratată ca instrument principal în schimbarea paradigmei și în punerea în aplicare a unui nou mecanism de management al cunoașterii, lucrurile ar căpăta o cu totul altă turnură. Educația pentru sănătate ar fi la fel de importantă ca și alfabetizarea și calculul matematic elementar. A ști să eviți pericole și dependențe poate este chiar mai important decât să poți recita un poem celebru sau să faci cu dexteritate un calcul în gând.

Iluminarea în asistență medicală primară poate fi predată și copiilor, dar le este necesară și părinților, atunci când intră în rolul de asigurare a creșterii lipsite de primejdii a copilului. Ulterior, cu trecerea timpului, adulții acumulează ei înșiși probleme de sănătate sau au în îngrijire un părinte în fază de îmbătrânire. Modul de viață activ și sănătos poate întârzia dezvoltarea afecțiunilor mintale senile și poate contribui la menținerea unei calități a vieții la vârste înaintate.

Un experiment pe un eșantion de 3500 de femei din Portugalia, care au reluat activitățile de învățare și de socializare la o vârstă onorabilă, a demonstrat că persoanele care participă în învățare manifestă indicatori mai înalți de stimă de sine și de extrovertire – doi factori cardinali în menținerea sănătății mintale.

Un proiect de îngrijire dentară din Guinea-Bissau a adus dovezi că, după trei ani de la implementare, populația școlară din insulele unde s-a desfășurat proiectul a atins cote comparabile cu cele europene în ceea ce privește sănătatea orală. Deși la scară mondială circa 71 de milioane de persoane suferă de hepatita C, afecțiunea este una care poate fi redusă drastic prin cultivarea unor măsuri de iluminare igienică. Dezvoltarea unor platforme digitale pentru telefoane inteligente și tablete poate "converti" cetățeni de diverse vârste în a deveni apărători ai unor cauze de educație pentru sănătate.

1 <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-832016-skills-and-competencies/section-3-utopia/lifelong-learning-as-a-path-to-happiness/>

2 <https://www.dvv-international.de/en/adult-education-and-development/editions/aed-852018-role-and-impact-of-adult-education/section-1-playing-a-role/how-adult-education-can-save-your-life/>

Învățare relevantă la timpul cuvenit – ar fi abordarea pentru care pledează cercetătorul portughez.

Și dacă e să revenim la realitățile de astăzi ale VHS-urilor din Germania, vom constata și aici aspecte demne de atenție și de eventuală preluare. Studii, desfășurate în baza unor indicatori foarte exacți³, au dovedit că o educație defectuoasă sau redusă în materie de sănătate afectează în mod negativ comportamentul oamenilor, înțelegerea aspectelor de sănătate și de boală și reduce utilizarea judicioasă a resurselor medicale existente. De aceea, VHS-urile, în calitatea lor de centre pentru educația adulților, încadrează în domeniul generic de ”sănătate” oferte care într-o viziune mai ortodoxă ar putea fi omise din discursul curent.

Spre exemplu, gama de oferte educaționale ale VHS-ului din Augsburg (Bavaria)⁴ include:

- **întremare generală** (23 de cursuri), inclusiv masaj, gimnastică pentru ochi, respirație în mers;
- **relaxare** (16 cursuri) – meditație, autosugestie, relaxare musculară;
- **metode din Orientul Îndepărtat** (66 de cursuri), inclusiv: qigong, yoga, aikido, tai chi chuan;
- **mișcare** (105 cursuri) – mers nordic, gimnastică, pilates, înot, training fascia, gimnastică în apă etc.;
- **fitness** (65 de cursuri);
- **sporturi** (14 cursuri) cu arte marțiale, alergare, sporturi cu mingea, sporturi acvatice;

3 <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319379/>

4 <https://www.vhs-augsburg.de/programm/gesundheits.html>

- **dans** (27 de cursuri), inclusiv dansuri de societate, dansuri de diferite genuri, dansuri orientale sau latino etc.

Multe dintre fenomene nu le recunoaștem nici după denumire, ca să nu vorbim de esență și de practici de desfășurare.

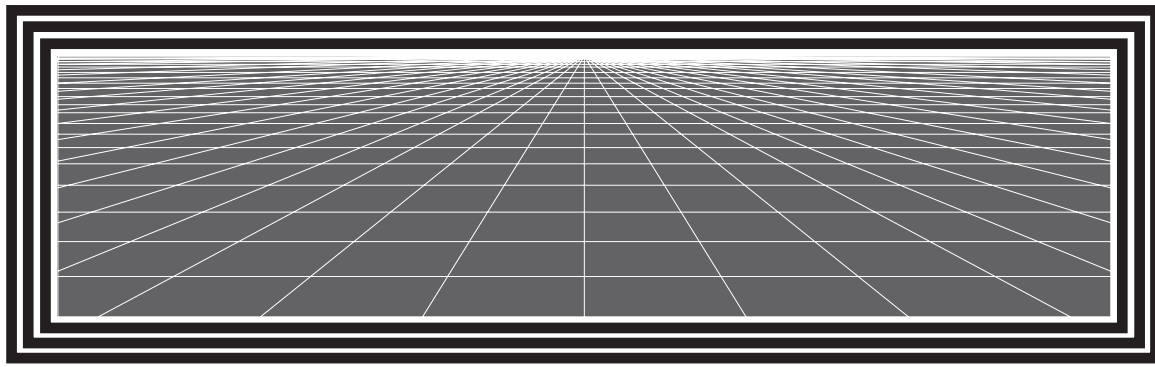
În încheiere, vom menționa că VHS-urile, deși ajunse la o vârstă onorabilă de funcționare, sunt nu doar modele de durabilitate, ci și de permanentă primenire și creativitate. În 20 septembrie curent, toate instituțiile de acest gen din Germania vor celebra concomitent – fiecare în aria teritorială de funcționare a centrelor comunitare – diversitatea posibilităților de învățare. Unul din panourile care anunță evenimentul îl reprezintă pe Karl Marx, ca exponent al gândirii politice germane, cu o barbă de morcovi suprapusă peste barba-i autentică. Aluzia ar fi la modul sănătos de viață sau, mai exact, la alimentația sănătoasă ca element al bunăstării omului. Imaginea poartă titlul *De la societate la sănătate* și, de rând cu alte dimensiuni – de la analog la digital și de la profesie la cultură, exprimă principalele domenii de abordare ale universităților populare germane în acest al doilea deceniu al secolului al XXI-lea.

Este emblematic că educația pentru sănătate este parte integrantă a dimensiunii umane și un îndemn la preocupare și dezvoltare. Cu toată neliniștea pe care o trăim, cu avalanșa de inovații digitale și solicitare la muncă, sănătatea și cultura sunt domenii pe care ar fi bine să nu le ignorăm, dacă ne dorim o existență cu adevărat de calitate.

Finalitatea fundamentală a școlii nu ar mai fi atât absolventul integrat în societate, cât cel deschis schimbărilor. Pentru aceasta, ea s-ar preocupa:

- de exprimarea la cote maxime a tot ceea ce poate elevul să exprime;
- de creșterea și consolidarea încrederii elevului în sine;
- de echilibrul și de soliditatea/sănătatea vieții lui emoționale;
- de a-și găsi un rost (activ, creativ) în viață;
- de deschiderea lui socială; de cultivarea cultului într-ajutorării, al dăruirii, al spiritului de cooperare, al devoțiunii;
- de încurajarea spiritului lui de inițiativă;
- de cultivarea curajului și a rezistenței la tot ceea ce corupe și degradează demnitatea ființei umane;
- de descernământul lui, de modul cum pune problemele, cum știe să depășească situațiile incerte, nesigure în care se găsește;
- de puterea (ambția) lui de investigație și de dorința de a găsi lucruri noi (spre binele oamenilor);
- de atitudinea lui față de muncă și de produsele muuncii sale;
- de bucuria lui de viață.

Gabriel Albu, *Interogație și autointerogație în educație*. București: EDP, 2016, p. 52.



CUVÂNT, LIMBĂ, COMUNICARE



Olga COSOVAN

dr., conf. univ., UPSC Ion Creangă

Oceanul limbii: variante de proiecte interdisciplinare pe aria curriculară limbă și comunicare

Rezumat: Realizarea unor proiecte interdisciplinare pe aria curriculară limbă și comunicare, posibile și la etapa gimnazială, și la cea liceală, presupune existența competențelor de comunicare lingvistică, a competențelor lectorale și a celor culturale/interculturale. La etapa gimnazială, este oportun să se lucreze pe câmpurile lexicale, comparându-se unitățile de

vocabular din limba română și din una dintre limbile străine studiate. La etapa liceală, ar fi bine-venit un proiect de analiză a traducerilor, care ar reclama documentare lexicografică și enciclopedică, analiză semiotică și comentarii socioculturale.

Cuvinte-cheie: proiect, interdisciplinaritate, competență lingvistică, câmp lexical, traducere.

Abstract: In the Language and Communication curricular area, developing interdisciplinary projects that would be suitable for both the gymnasium and the lyceum stage would presume certain competences: the competence of linguistic communication, reading competence and cultural/intercultural competences. At gymnasium level it is best to work on lexical fields, comparing vocabulary units in Romanian to those in one of the studied foreign languages. At lyceum level a suitable project would be one based on an analysis of translations, which would require lexicographic and encyclopedic research, semiotic analysis and sociocultural commentary.

Keywords: project, interdisciplinarity, linguistic competence, lexical field, translation.

”Am învățat cititul-fluviu, cititul acela cu sufletul la gură, „căzând” pur și simplu, la vârsta de opt ani, în 20 000 de leghe sub mări a lui Jules Verne. Nimerisem, stând față în față cu ecranul paginii, într-o lume care era aidoma celei peste care domnea căpitanul Nemo, o lume fără margini, în care te puteai mișca liber în toate direcțiile, în care te puteai muta oricând cu întreaga ta ființă, dar care, în cazul meu, nu era oceanul apelor albastre și al miilor de viețuitoare ciudate, ci *oceanul limbii*.”

(Gabriel Liiceanu)

Asemeni oceanului planetar, oceanul limbii este fără margini, segmentându-se pentru fiecare vorbitor în oceane specifice-limbi pe care le cunoaște, le vorbește coerent și în care scrie. Pentru un elev contemporan, sunt 3-4 sau mai multe limbi pe care le cunoaște, iar conexiunile, analogiile sau diferențele sunt descoperite în procesul lecturii, analizei, comunicării. Competența de comunicare

lingvistică, rămânând în continuare ”competența care îi permite unei persoane să acționeze, utilizând cu precădere mijloacele lingvistice” [1, p. 15], nu se limitează la limba de instruire sau limba maternă a vorbitorului, ci implică tot inventarul de limbi pe care le trecem în revistă, de exemplu, în CV. Ne-ar plăcea să analizăm, în asocieri forțate, această metaforă (oceanul limbii) sau chiar să construim o grefă metaforică inspirată din ea, dar o lășăm doar ca sugestie pentru o activitate la clasă. Obiectivul acestui articol este conectarea/racordarea competențelor lingvistice ale elevului în cadrul unui proiect de cercetare interdisciplinar, pe aria curriculară *limbă și comunicare*.

Proiectele interdisciplinare, despre care se vorbește tot mai intens, sunt orientate spre sinteza unor produse specifice și solicită manifestarea diverselor competențe ale elevului. ”Interdisciplinaritatea este o procedură care constă în a nu examina diferitele ramuri ale cunoașterii

în mod separat, ci a extrage din fiecare dintre acestea instrumentele și datele explicative capabile să rezolve o problemă globală pusă individului.” [4, p. 152].

Provocarea proiectelor interdisciplinare este, în primul rând, pentru profesor. Dacă sarcinile curente și itemii de evaluare sunt oarecum stabiliți, elaborarea unui concept de proiect interdisciplinar ne obligă să ne apropiem din alt unghi de subiectele studiate. Asemenea proiecte solicită cooperarea nu atât a elevilor (proiectul ar putea fi unul individual și anume la acest tip de proiecte ne-am gândit), cât a cadrelor didactice, care trebuie să valorifice conexiunile dintre materii, conținuturi, competențe și să-i ghideze pe elevi în descoperirea ariei curriculare. Pentru profesorii care vor conveni să realizeze un atare proiect interdisciplinar, procedura va începe cu determinarea competențelor specifice care vor fi dezvoltate/valorificate în cadrul activității. La etapa când un nou curriculum disciplinar este în proces de elaborare, considerăm că va fi un exercițiu util lectura curriculumului ”părții adverse” și descoperirea conexiunilor pe care se poate miza. Apoi urmează formularea clară, exactă a sarcinii (care poate fi afișată pentru întreaga derulare a proiectului în sala de clasă) și a unui algoritm de lucru. Profesorii vor explica în ce mod se va face prezentarea produsului, cum va fi evaluat acesta. La fel, ei vor specifica ce materiale și surse sunt recomandate sau pot fi accesate.

Este clar din start: prezentarea rezultatelor realizării unui proiect individual va consuma mult timp, mai ales în cazul claselor cu un număr mare de elevi, dar, pentru eficiență, trebuie evitată suprapunerea subiectelor și trebuie reglementat timpul și modalitatea de prezentare.

Dacă ne referim la proiectele construite pe aria curriculară *Limbă și comunicare*, fără a ieși din acest perimetru, credem că există câteva repere pentru rezolvarea problemelor globale puse în fața elevului și câteva competențe pe care le va valorifica elevul. Căile de acces pornesc de la un spectru larg de texte și acte comunicative, în limba română și alte limbi studiate, pe care le poate percepe, înțelege, analiza, aprecia elevul, implicând atât competența de comunicare lingvistică, în toată splendoarea sa, cât și competența lectorală. Cum activitatea lingvistică de zi cu zi și cea educațională impune deseori traducerea, trecerea de la un registru lingvistic la altul (și cei care sunt bilingvi activi o știu), se conturează deprinderea de a observa anumite fapte de limbă nu pentru a face o analiză gramaticală sau lexicală în cadrul orelor la clasă, ci pentru uzul propriu, pentru cultivarea simțului limbii/a inteligenței verbale.

Competența culturală și interculturală, de asemenea, impune realizarea unor pași de comentariu. Este valabil pentru textele literare cu vechime, care nu pot fi percepute fără anumite explicații de ordin lexical sau sociocultural, dar și pentru realitățile actuale, recente, care și-au conturat o conotație pe care nu o conțin încă explicațiile din dicționarele lingvistice și enciclopedice. Fără aceste comentarii,

adunate atent și conștientizate, raportate la epocă și spațiu, mediu social, orice traducere lingvistică riscă să se încarce de incertitudini și elementare gafe.

Punțile interdisciplinare care se zidesc în procesul lucrului între cunoașterea limbii române și a unei limbi străine se sprijină pe competențele specifice pe care le formează ambele discipline și pe inteligența lingvistică pe care o are, și-o dezvoltă elevul. Pentru a face să lucreze aceste competențe, în clasele de gimnaziu propunem o activitate elementară de comparare a câmpurilor lexice [3, pp. 36-38; 3, pp. 45-53.] Pe de o parte, elevul învață noțiunile de câmp lexical, semantic, derivativ la limba și literatura română, iar, pe de altă parte, cursul de limbă străină prevede asimilarea dintr-o mișcare a nucleului unor câmpuri de maximă importanță: în clasa a VI-a la limba engleză: Câmpuri lexice (nume de flori, culori, animale domestice și sălbatice etc.), iar la limba franceză – câmpurile lexice etc. [5, pp. 53, 60]. Credem că realizarea acestui proiect va fi interesantă și utilă, prezentând deschideri originale pentru abordarea materiei lingvistice cunoscute. Comentarea echivalențelor, remarcarea specificului unei limbi în raport cu alta și chiar asimilarea unor cuvinte necunoscute anterior vor fi elementele unui proiect de succes.

Lansând acest subiect de studiu individual, profesorul trebuie să contureze clar sarcinile și să ordoneze un algoritm de lucru, care ar permite elaborarea, în timp util, a unui produs evaluabil. Algoritm de aplicare (de exemplu, pentru câmpul lexical al denumirilor de flori sau culori):

- Alegeți 20 de cuvinte care numesc florile/culorile/etc. în limba străină pe care o studiați.
- Elaborați o listă a lor și aranjați-le într-o ordine logică (variantă de clustering, de exemplu).
- Documentați-vă și potriviți o imagine adecvată pentru floarea respectivă, nuanța cromatică etc.
- Identificați echivalentul acestui cuvânt în limba română. Dacă există mai multe echivalente, scrieți-le pe toate.
- Elaborați un poster/colaj/o prezentare de 3-5 minute care ar include toate cuvintele cu care ați lucrat.
- Comentați, dacă există, asemănările, coincidențele.
- Menționați ce ați descoperit lucrând la acest proiect, ce ați învățat pe parcurs.

Notă: Profesorii de la cele două materii vor decide asupra modalității de prezentare, inclusiv asupra limbii în care se va face prezentarea.

Pentru liceu, propunem o variantă-pattern de proiect interdisciplinar pe aria curriculară *Limbă și comunicare*, care va avea drept obiect al cercetării un text original și traducerea sau traducerile lui în limba română. Pentru că elevul de azi schimbă ușor registrul de comunicare, recepționând și emițând numeroase informații în limbi diferite, și nu e vorba doar de setarea limbii pentru telefon, calculator etc., ci și de vizionarea filmelor, a emisiunilor, audierea cântecelor, credem că analiza unei traducerii literare, cu

acte în regulă și nume de traducător, dintr-o limbă străină în limba română (sau oricare altă limbă de instruire) își merită locul în demers. E de preferat anume această variantă din considerentul că un text conceput în altă cultură necesită documentare și comentarii meticuloase, conduce la descoperirea textului respectiv și a sensurilor lui ascunse, iar textele din literatura națională fie că au deja, în ediții existente, explicațiile necesare, fie că par a fi la suprafață și nu vor provoca exercițiul respectiv. Totodată, traducerea unui text pe care l-am cunoscut și l-am îndrăgit în original este acceptată cu greu. Dacă elevii ar porni de la un text românesc spre varianta tradusă în franceză, engleză etc., ei ar putea dezvolta din start convingerea că acea traducere nu este reușită... Și ”traducțiile nu fac o literatură”! Recomandăm la această etapă selectarea unor texte sau fragmente de proză, rezonabile ca dimensiune, astfel încât să se lucreze cu fiecare cuvânt, un text pentru care există una sau mai multe traduceri publicate în limba română. Analiza în aceeași cheie a poeziei, a eseurilor reușite, a secvențelor de filme vor urma, dacă va fi cazul.

Optăm pentru proiectul individual, nu unul de grup. Deși credem că e necesar a cultiva cooperarea, managementul grupului etc., această sarcină de evaluare (și, implicit, de realizare a unei traduceri) trebuie trăită de fiecare elev în parte. Dincolo de pereții școlii, la studii universitare sau la muncă, în comunități multiculturale, în fața textului scris ori a ecranului cu emisiuni sau filme traduse, fiecare apreciază exactitatea traducerii, comentează și deseori constată, spre regret, că cine a încercat să traducă nu a înțeles ce era în varianta originală, iar încercările tot mai frecvente de a înlocui o traducere profesionistă umană prin traduceri automatizate generează uneori texte greu de acceptat. Obiectivul atitudinal pe care îl va urmări profesorul la realizarea acestui proiect e să sensibilizeze elevii asupra necesității de a înțelege, de a explica sau de a comenta textul pe care încercăm a-l traduce. Iar păcatul de a nu fi înțeles ceea ce încerci să traduci pentru alții este destul de frecvent.

De ex., sarcina pe care am vrea s-o propunem este comentariul sociocultural al unui text publicistic sau artistic, în limita de 350-400 de cuvinte.

Detalizarea sarcinilor ar putea fi:

- Citește textul și traducerea lui.
- Identifică substantivele proprii și explică, apelând la sursele de documentare (enciclopedii, dicționare enciclopedice tipărite sau electronice), ce realități numesc ele.
- Extrage, din textul original, alte cuvinte care numesc realități socioculturale, indicii de timp, loc, mediu social și comentează modalitatea de traducere.
- Analizează 2 figuri de stil și comentează cum s-au tradus ele.
- Specifică ce cuvinte ai aflat/asimilat lucrând asupra

acestui text (în limba străină; în limba română).

- Apreciază calitatea traducerii.
- Propune o variantă de valorificare a acestui text.

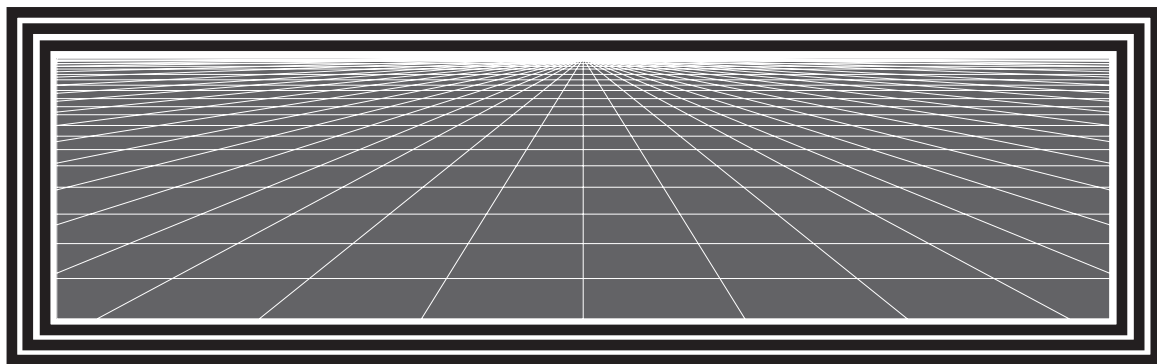
Pentru ambele variante de proiecte, grila de evaluare va include indicatorii și descriptorii subordonați criteriilor:

- a) Corespunderea cu sarcina (acest criteriu trebuie să fie declarat, în evaluare, criteriu eliminător):
 - ✓ elevul a prezentat produsul solicitat;
 - ✓ a inclus unitățile de vocabular indicate;
 - ✓ a respectat pașii vizibili ai algoritmului, a făcut comentariile și mențiunile de rigoare.
- b) Corectitudinea științifică:
 - ✓ elevul a realizat corect din punct de vedere științific fiecare dintre sarcinile specifice: a inclus în câmpul respectiv cuvinte care numesc realitățile indicate – flori, culori etc. în limba străină respectivă (nu a inclus și alte cuvinte); a identificat și a explicat corect numele proprii, cuvintele care au conotație socioculturală, figurile de stil solicitate etc.
 - ✓ a propus echivalentele corecte ale cuvintelor din limba străină în limba română.
- c) Respectarea limitei de întindere:
 - ✓ elevul a respectat limita cantitativă (acolo unde a fost specificată: 20 de cuvinte, toate numele proprii, 3 figuri de stil etc.);
 - ✓ a respectat limita temporală de realizare a proiectului și a prezentării orale, dacă aceasta a fost stabilită.
- d) Calitatea (inclusiv lingvistică) a prezentării:
 - ✓ elevul a prezentat un produs elaborat adecvat;
 - ✓ a scris corect în ambele limbi cuvintele sau secvențele prezentate;
 - ✓ a comunicat oral coerent și corect din punct de vedere lingvistic;
 - ✓ dacă e cazul, a demonstrat receptarea personalizată a textului, și-a exprimat clar și argumentat opinia.

Asemenea proiecte sunt un prim pas spre investigația științifică și contribuie la dezvoltarea întregului spectru de competențe-cheie.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare. Chișinău: Tipogr. Centrală, 2003.
2. Cosovan O. Conținuturile curriculare între lexicologie și lexicul activ: În: *Didactica Pro...*, 2015, nr. 5-6, pp. 36-38.
3. Cosovan O. Proiectul de învățare a vocabularului. În: Proiectul: proces de învățare, produs evaluabil. Chișinău: PRO DIDACTICA, 2018, pp. 45-53.
4. Minder M. Didactica funcțională. Chișinău: Cartier, 2003.
5. Limba străină I. Curriculum pentru învățământul gimnazial. Chișinău, 2010.



EXERCITO, ERGO SUM



Mariana **PURICE**

gr. did. sup., Liceul Teoretic Ion Creangă,
s. Hârbovăt, r. Anenii Noi

Metode activ-participative de învățare la chimie: aspecte metodologice

Rezumat: Conform noilor cerințe ale demersului educațional, se impune restructurarea lecției de chimie în direcția folosirii mai frecvente a metodelor de predare-învățare activ-participative. Ele modifică rolul profesorului, acesta devenind moderator al dezbatelor de la lecții, alimentând continuu interesul elevilor pentru chimie, și ghid în procesul de dobândire de noi competențe.

Cuvinte-cheie: chimie, strategii didactice, metode de predare-învățare.

Abstract: Due to the new requirements, there is currently a need to reorganize and reconsider the structure of the chemistry lesson in terms of using more interactive activities and teaching methods. Such developments also modify the role of the teacher, transforming him/her into a moderator of student discussions, a manager, a creator who aims to discover how to foster the students' interest for chemistry, and a guide in the process of acquiring and developing new competences

Keywords: chemistry, didactic strategies, teaching/learning methods.

Învățarea centrată pe elev reprezintă o abordare care presupune un stil de învățare activ și integrarea programelor de studiu în funcție de ritmul de învățare al elevului. În această perspectivă, succesul la clasă depinde de competențele cadrului didactic de a crea condiții optime de învățare pentru fiecare elev, de a acționa în mod adecvat și adaptat nevoilor grupului. Metodele de învățare centrate pe elev fac ca lecțiile să devină mai interesante. În vederea dezvoltării gândirii critice la elevi, se aplică cu precădere strategiile activ-participative, creative. Alegerea uneia sau alteia depinde de mai mulți factori obiectivi: personalitatea profesorului, imaginația și puterea lui de adaptare, competența profesională, capacitatea de reflecție pedagogică și de analiză etc.

Noile metode facilitează înțelegerea logicii fenomenelor și a proceselor chimice, stimulează formarea de opinii argumentate, încurajează munca individuală și, în funcție de situație și de spiritul echipei, contribuie la dezvoltarea unor deprinderi și atitudini durabile. Metodele activ-participative presupun implicare, curiozitate

susținută, dorința de a observa, a explora, a descoperi, a explica. Acestea pun accentul pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situații de viață reală. Prin urmare, învățarea este o activitate personală, care îi aparține individului. Spre deosebire de metodologia tradițională, pentru care elevul este mai mult un reproducător al informațiilor prezentate de profesor, metodele activ-participative fac din elev un participant activ în procesul învățării, dornic să însușească cunoștințele prin efort propriu, prin angajarea gândirii și mobilizarea tuturor funcțiilor intelectuale în raport cu sarcina de învățare propusă. "Implicarea într-un efort constructiv de gândire, de cunoaștere ori pragmatic are menirea de a scoate elevul din încorsetarea în care este ținut eventual de un învățământ axat pe o rețea de expresii verbale fixe, de genul enunțurilor, definițiilor, procedeele invariabile, regulilor rigide etc. și de a-i rezerva un rol activ în interacțiunea cu materialul de studiat" [2, pp. 70-71]. Atunci când se apelează mai mult la gândire, se dezvoltă fie operațiile de gândire

convergentă, care presupun căutarea și găsirea unui răspuns simplu și corect, fie operațiile de gândire divergentă, prin care se ajunge la emiterea unor răspunsuri posibile, fie de gândire evaluatoare, care conduc spre judecăți în baza unor criterii implicite sau explicite.

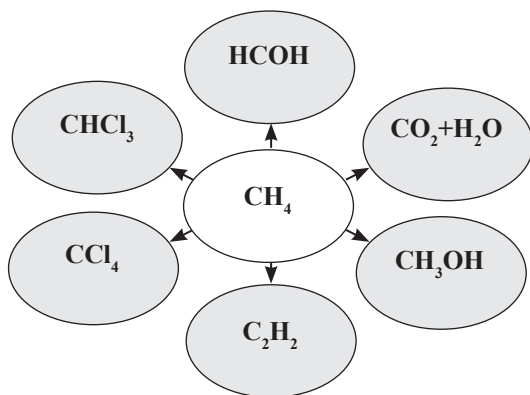
Metodele activ-participative au însă și dezavantaje: ele sunt mai dificil de aplicat și, din acest motiv, necesită o muncă diferențiată; nu pot fi folosite în cadrul oricărei lecții; solicită atenția sporită a elevilor, precum și capacitatea lor de a face conexiuni și de a descoperi singuri răspunsurile. Elevii urmează să-și valorifice potențialul creativ, curiozitatea științifică, să dea dovadă de nonconformism, originalitate, inventivitate.

Profesorul abil va crea situații în care elevii vor face apel la o gamă vastă de procese și operații mintale: observarea, identificarea, compararea, opunerea, clasificarea, organizarea, calcularea, analiza, sinteza, verificarea, explicarea cauzelor, sesizarea esențialului, corectarea, stabilirea de relații funcționale, abstractizarea, generalizarea, evaluarea, interpretarea, judecata critică, anticiparea, conturarea de imagini, formarea propriei opinii, extragerea de informații, comunicarea etc. Iar rolul profesorului va consta în a organiza învățarea și a susține efortul elevilor.

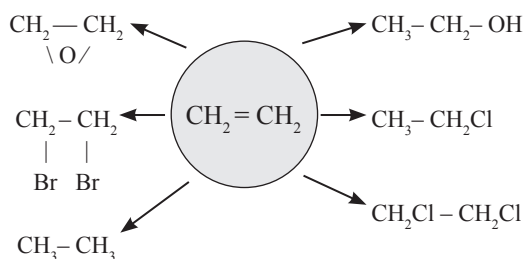
Tehnica **Mozaicul** are la bază învățarea prin cooperare la nivel de grup și predarea cunoștințelor dobândite de către fiecare membru al grupului unui alt grup, adică îmbină învățarea individuală cu cea în echipă. *Mozaicul* dezvoltă încrederea în forțele proprii, abilitățile de comunicare, de reflecție, de gândire critică, de rezolvare a problemelor și de cooperare [13, p. 20]. Prezentăm un exemplu de folosire a acesteia la generalizarea capitolului *Hidrocarburi* în clasa a XI-a. Se formează echipe a câte 6 elevi. Fiecare membru al echipei primește o fișă de completare a schemei (elevii cu nr. 1 – fișa 1, elevii cu nr. 2 – fișa 2 ș.a.m.d.). Se anunță sarcina: Fiecare elev trebuie să fixeze, să pună în aplicare cunoștințele căpătate pe parcursul studierii capitolului, completând schema, scriind ecuațiile reacțiilor, demonstrând proprietatea dată și utilizarea substanței obținute (vezi Figura 1).

Figura 1. Aplicarea tehnicii Mozaicul

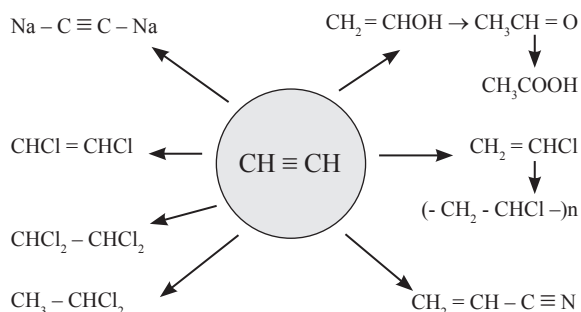
Elevii cu nr. 1:



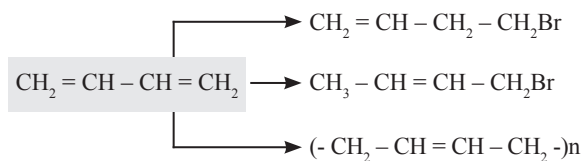
Elevii cu nr. 2:



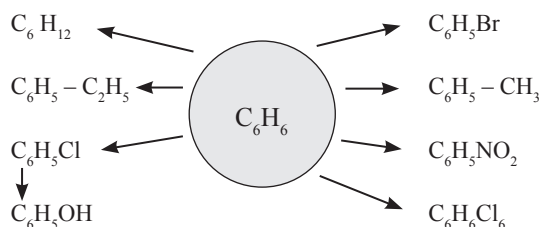
Elevii cu nr. 3:



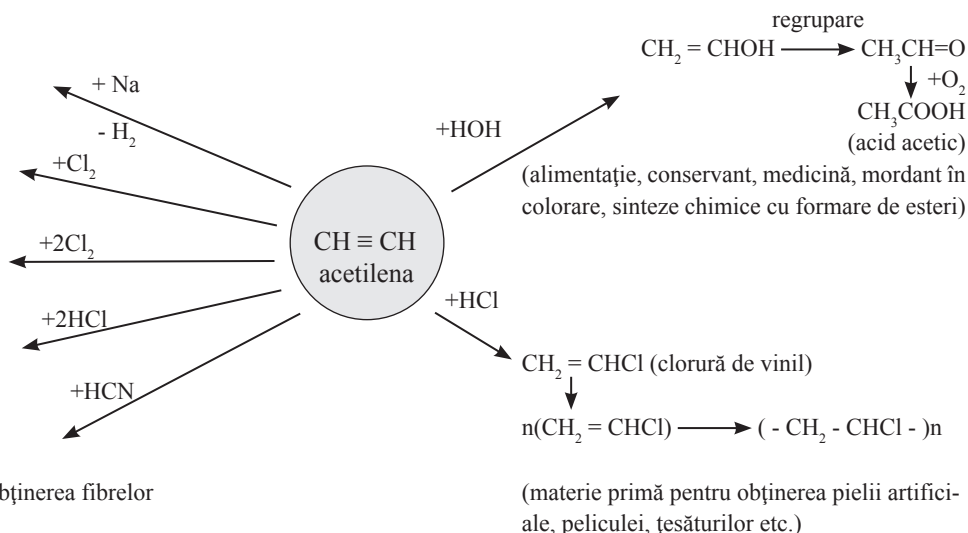
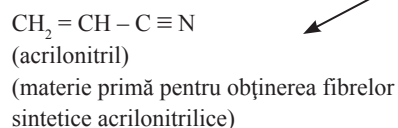
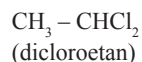
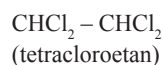
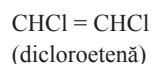
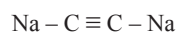
Elevii cu nr. 4:



Elevii cu nr. 5



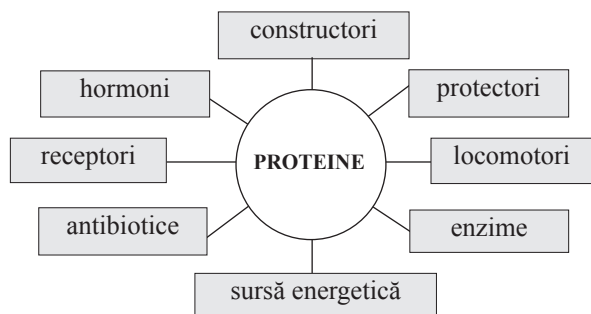
Astfel, schemele date trebuie completate în felul următor:



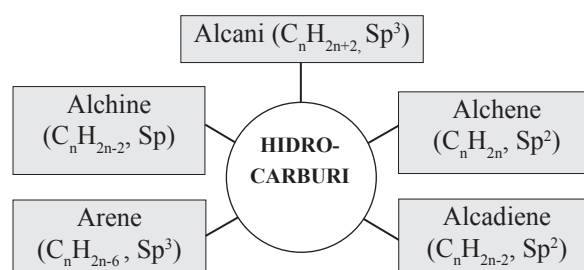
Una din tehnicile de dezvoltare a gândirii critice este **Clustering** (sau *Ciorchinele*). Utilizând această tehnică la fiecare lecție, elevii sistematizează grafic informațiile recepționate – de exemplu, la subiectul ce ține de funcțiile biologice ale proteinelor, chimizarea metanului, legătura genetică dintre hidrocarburi, tipuri de reacții chimice (vezi Figura 2).

Figura 2. Aplicarea tehnicii Clustering

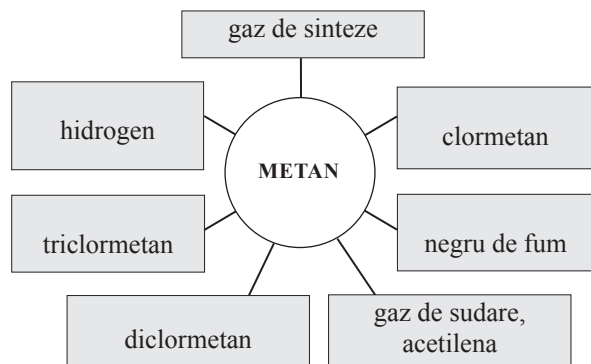
Ciorchinele *Funcțiile biologice ale proteinelor și grăsimilor*



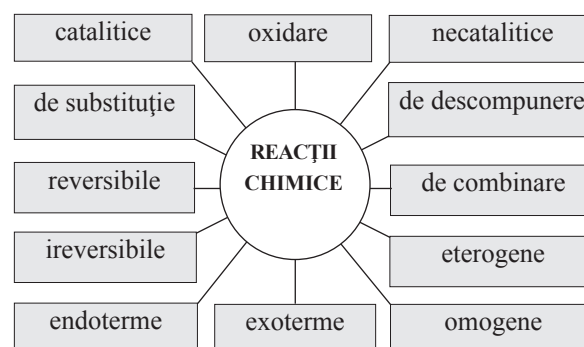
Ciorchinele *Legătura genetică dintre hidrocarburi*



Ciorchinele *Chimizarea metanului*



Ciorchinele *Tipuri de reacții chimice*



Tehnica *Philips 6/6* se aplică în cazul în care o problemă trebuie analizată din mai multe puncte de vedere și are mai multe soluții posibile. Se formează echipe a câte 6 persoane, care dezbate timp de 6 minute o problemă studiată. Tehnica le oferă elevilor posibilitatea de a participa la dezbateri, la identificarea soluțiilor, la alegerea celei mai potrivite strategii de lucru [2, p. 152]. Avantajele acesteia: facilitarea comunicării, generarea unui număr mare de idei într-un timp scurt, prin intensificarea demersului creativ și prin stimularea imaginației tuturor participanților [13, p. 57]. Ea poate fi utilizată la evaluarea subiectelor studiate, precum și la generalizarea cunoștințelor la un capitol dat. Astfel, la subiectul *Proprietățile chimice ale metalelor*, în clasa a IX-a, tehnica *Philips 6/6* contribuie la consolidarea celor predate (și învățate) la lecția precedentă și, totodată, servește la evaluarea cunoștințelor. Se propun sarcinile pentru fiecare echipă, fie proiectate pe ecran, fie înscrise în prealabil pe poster de către profesor. Fiecare echipă numește câte un moderator și un secretar. Se oferă câteva minute pentru a analiza cele scrise – eventual, corectând posibilele erori. Apoi moderatorul trece la tablă, prezentând și argumentând răspunsurile echipei sale. În acest timp are loc discuția colectivă cu întreaga clasă. Propunem 2 exemple de sarcini:

Posterul I: 1) Interacțiunea cu O_2 a metalelor de la Li la Mg (în aer, la ardere); 2) Interacțiunea cu H_2O a metalelor de la Li la Mg; 3) Interacțiunea cu acizi neoxigenați, H_2SO_4 diluat și concentrat; 4) Interacțiunea cu HNO_3 diluat și concentrat; 5) Interacțiunea cu nemetale; 6) Substituirea din soluții de săruri a metalelor mai puțin active de către cele mai active.

Posterul II: 1) Interacțiunea metalelor amfotere cu baze alcaline pe exemplul Zn; 2) Interacțiunea metalelor amfotere cu baze, pe exemplul Al; 2) Explicați de ce Fe, Al, Cr, Co, Ni nu interacționează cu HNO_3 concentrat. La fel, de ce Fe, Al nu interacționează cu H_2SO_4 concentrat; 3) Argumentați de ce metalele alcaline sunt cei mai puternici reducători dintre toate metalele; 4) Explicați de ce metalele din blocul d posedă valențe variabile; 5) Argumentați ce factori determină proprietățile chimice specifice ale fiecărui metal.

Studiul de caz presupune transpunerea experienței de învățare într-o situație reală de viață sau într-un exemplu semnificativ. În cadrul acestuia se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea unui fenomen, evoluția sa în comparație cu fapte și evenimente similare. Se parcurg mai multe etape: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanșarea situației, precizarea obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluții, discutarea consecințelor soluțiilor găsite, stabilirea concluziilor generale și aplicarea alternativelor găsite în viața reală [13, p. 52]. Prezentăm câteva sarcini cu caracter interdisciplinar, cu scop de educație ecologică:

1. Dacă ai fi primar în localitatea ta, ce ai face pentru a utiliza sursele de energie alternativă, pentru a recicla deșeurile menajere și a găsi soluții menite să diminueze impactul negativ al activităților umane asupra calității aerului inspirat, a apei potabile, a calității produselor agricole?
2. Dacă ai deveni ministrul Mediului din Republica Moldova, ce măsuri ai propune Parlamentului spre discuție, cu scopul de a reduce impactul negativ al gazelor de eșapament asupra sănătății omului?

Elevii au propus următoarele soluții:

1. Încurajarea familiilor care locuiesc în vecinătate să-și folosească automobilele pe rând, pentru a micșora cantitatea de gaze de eșapament eliberate în atmosferă.
2. Elaborarea unor legi care să reglementeze înlocuirea mașinilor cu o vechime mai mare de 7 ani, prevăzându-se și o recompensă bănească pentru mașina veche predată statului.
3. Sanționarea mai severă a șoferilor, ale căror automobile au toba de eșapament într-o stare proastă.
4. Construirea unor drumuri calitative în afara localităților, crearea unor zone verzi de protecție, pentru a evita intoxicarea cu gaze nocive.
5. Stimularea cercetărilor chimiștilor și constructorilor în direcția proiectării unor tobe de eșapament capabile să neutralizeze imediat aceste gaze, înainte ca ele să fie dispersate în atmosferă.

Alte exemple de studii de caz: analiza marcajelor pe produsele alimentare, cosmetice, formularea concluziilor; transformările reciproce ale carbonaților și hidrocarbonaților în natură și viața cotidiană.

O metodă activ-participativă eficientă, valorificată în cadrul orelor de chimie, este **Jocul de rol**. Elevilor li se propune să studieze proprietățile specifice ale unui element chimic, să elaboreze o scurtă biografie a acestuia sau să învețe o poezie ce ar caracteriza elementul dat. Evident, profesorul alcătuiește un scenariu, dirijează, concretizează scopul fiecărui rol, trasează o strânsă legătură între roluri. Jocul are un scop unitar-general pentru întreaga clasă. De exemplu, elevul ce va juca rolul de K, Na, Li, Ca, Ba va formula o astfel de caracterizare: 1) Sunt un metal alcalin ori alcalinopământos foarte moale, cu o densitate mică. 2) Fac parte din metalele din blocul S, având 1 electron (din subgrupa principală a grupei I) sau 2 electroni (subgrupa principală a grupei II) situați pe orbitali exteriori de tip S. 3) Cedez ușor acești electroni, formând ioni cu configurația stabilă a gazelor inerte. Din această cauză nu pot exista în stare nativă ca metal, pe când ionul este larg răspândit. 4) Reacționez ușor cu O_2 din aer la temperatura camerei. De aceea, sunt păstrat sub un

strat de gaz lampant. 5) La ardere, formez un amestec de oxizi și peroxizi. 6) Cu apa reacționez în condiții obișnuite, formând bază și $H_2\uparrow$. 7) Interacționez cu nemetale, formând săruri. Cu acizii neoxigenați, H_2SO_4 diluat se degajă $H_2\uparrow$.

Jocurile didactice *Cine rezolvă mai repede, Câștigă acela care cunoaște, Dictarea* pot fi organizate în diverse moduri. Clasa se împarte în 4-6 echipe. Fiecare echipă primește un set de 10-12 întrebări de complexitate similară. Drept exemplu, propunem un set de întrebări pentru jocul *Cine rezolvă mai repede*, care ar fixa cunoștințele la capitolul *Hidrocarburi*, clasa a XI-a:

Subgrupa I: 1) Exemplifică o reacție de cracare. 2) Scrie ecuația de descompunere a metanului la temperatura de $1000^\circ C$. 3) Scrie ecuația unei reacții de oxidare parțială a metanului în prezența oxizilor de azot. 4) Obține butan din etan cu ajutorul reacției Wurts. 5) Scrie formula de structură a compusului 2, 3-dimetil-2-butenă. 6) Scrie formulele produselor ce se obțin în urma reacțiilor: a) 2-butină + $2HCl$; b) 3 metil-1-butină + H_2O ; c) $3C_2H_2$; d) $nCH_2 = CHCl$; 7) Scrie 2 omologi și 2 izomeri ai 2-hexenei; 8) Se prezintă legătura genetică. Completează schema în formă generală: Alcani $\rightarrow$ Alchene $\rightarrow$ Alchine. 9) Indică denumirea hidrocarburilor cu formula C_nH_{2n-2} și care conțin carbon hibridizat sp. 10) Numește hidrocarburi cu distanța dintre carbon 0,154nm, iar unghiul dintre legături – $109^\circ 28'$.

Subgrupa II: 1) Scrie ecuația reacției de nitrare la benzen. 2) Scrie ecuația de hidrogenare a ciclopentanului. 3) Scrie ecuația reacției de clorurare la benzen sub acțiunea radiației ultraviolete. 4) Scrie ecuația reacției de obținere a clorurii de vinil din acetilenă. 5) Scrie 2 omologi și 2 izomeri ai hexanului. 6) Scrie formula de structură a substanțelor: a) 3,3-dimetil-1-hexină; b) 2 metil-2-heptină; c) Nitrobenzen; d) 1,3-pentadienă. 7) Scrie formula generală a hidrocarburilor care conțin atomi de carbon hibridizați sp^3 , distanța dintre care este 0,154 nm. 8) Exemplifică o reacție de cracare termică. 9) Numește produsele de piroliză a cărbunelui. 10) Exemplifică utilizarea păcurii.

După finalizarea competiției *Cine rezolvă mai repede*, se calculează punctajul. Se corectează greșelile, lacunele în cunoștințe. Jocul mai poate fi organizat și în mod individual, fiecare elev primind fișe cu întrebări și sarcini.

Jocul didactic *Dictarea*. Se citesc, pentru toată clasa sau pe variante, diverse informații: exemple de săruri: nitrați, sulfați, sulfizi, fosfați, carbonați etc. sau de substanțe organice: metan, acetilenă, benzen, fenol, toluen, 1,3-butadienă, acid acetic, etanol etc. Elevii trebuie să scrie corect formulele chimice. După realizarea sarcinii, elevii sunt evaluați, se calculează punctajul acumulat și se discută greșelile. Se analizează lacunele, trecând la tablă câte un elev și demonstrând scrierea corectă și legăturile de formare a substanțelor (după valență, grupe funcționale, structură etc.). Aceste jocuri îi implică în

activitate pe toți elevii, punându-i în situația de a analiza, a fixa, a trage concluzii; le dezvoltă încrederea în sine, îi încurajează să ia decizii, să compare propriile rezultate cu cele ale colegilor.

Metoda **experimentului** constă în refacerea, în condiții de laborator, a unor experiențe-cheie cu scopul de a observa, a studia, a dovedi, a verifica, a măsura rezultatele. Experimentul e o provocare intenționată a unui fenomen în condiții determinate, în scopul observării comportamentului, al cercetării de cauzalitate, al descoperirii legăturilor care-l guvernează, al verificării unor ipoteze. Metoda include următoarele etape: punerea problemei; formularea ipotezelor; desfășurarea experienței; analiza și prelucrarea rezultatelor; verificarea rezultatelor în practică. După efectuarea experienței de laborator *Determinarea pH-lui diferitelor soluții apoase cu ajutorul indicatorului universal și a altor indicatori (fenolftaleină, metiloranj, turnesol)*, clasa a XII-a, elevii vor examina și analiza experimental caracterul acidobazic al unor substanțe utilizate în viața cotidiană (oțet, sodă, vin, lapte, smântână, apă carbogazoasă, sucuri, cafea etc.). Elevii vor deduce concluziile de corelație: consecințele abuzului de astfel de substanțe și apariția diverselor afecțiuni. Iar după experiența de laborator *Reacțiile de identificare a anionilor: Cl^- , SO_4^{2-} , PO_4^{3-} și a cationilor NH_4^+ , Fe^{2+} , Fe^{3+} , Ca^{2+} , K^+ , Al^{3+}* elevii vor învăța să analizeze marcajele de pe alimente, conținutul acestora, cu scopul de a consuma doar ceea ce este calitativ, inofensiv și util pentru sănătatea lor.

Interviul de grup. Profesorul le prezintă elevilor grupați câte 3 sau 4 o problemă. De exemplu: elaborarea unui eseu după schema: oxizi acizi – agenți de poluare – protecția mediului. Fiecare elev înscrie ideile și soluțiile. După 5-7 minute, este intervievat de colegii din echipă. Se formulează un răspuns comun al echipei. Această metodă poate fi utilizată cu succes la capitolul *Surse naturale de hidrocarburi și prelucrarea lor* în clasa a XI-a. Profesorul prezintă sursele ce pot fi folosite pentru cercetarea temei, iar grupul, consultându-le, formulează întrebări la care urmează să găsească răspunsuri: I. Ce reprezintă distilarea primară a petrolului și cum se numesc produșii obținuți? Care sunt intervalele de temperaturi în urma cărora se culeg fracțiunile petroliere: benzina ușoară, grea, white-spirit-ul, petrolul lampant, motorina, păcura? II. Ce reprezintă distilarea secundară și care sunt produșii căpătați în urma acesteia? III. Ce reprezintă cracarea și produșii ce se capătă în rezultatul acesteia? IV. Ce reprezintă reformarea catalitică (aromatizare) și care sunt condițiile de efectuare? Ce fel de produse sunt supuse acestui procedeu? V. Indicați produșii supuși izomerizării, dehidrogenării, alchilării. VI. Piroliza cărbunelui. Mecanismul de scindare și formare a legăturilor chimice; substanțele ce iau naștere în urma acestui proces.

Elevii se organizează în echipe și elaborează un plan de cercetare. Membrii fiecărei echipe își comunică rezultatele investigațiilor individuale. Prezentările trebuie să-i implice pe toți membrii, să cuprindă scheme de reper, reprezentări grafice etc. În final, echipele prezintă concluziile.

O tehnică derivată din teoria *intelențelor multiple* solicită abilitățile fiecărui elev în parte și îi pune în valoare personalitatea în cadrul echipei. La tema *Proprietățile fizice, chimice ale fosforului*, clasa a IX-a, se formează echipe cu numele: *Scriitori, Poeți, Avocați, Pictori, Matematicieni, Chimiști*.

- *Scriitorii* au sarcina de a elabora pașaportul fosforului, pentru a demonstra unde are loc extragerea lui, caracteristicile celor 4 forme alotropice: alb, roșu, violet, negru: *Fosforul alb este o substanță moale, insolubilă în apă, se aprinde la 40°C, la întuneric luminează, e toxic. Fosforul roșu nu se dizolvă în apă, nu este toxic, se aprinde la 200°C, la încălzire puternică în lipsă de oxigen se transformă în cel alb. Prezența a 5 electroni pe nivelul energetic exterior explică proprietățile de nemetal ale fosforului în compușii cu elemente mai electronegative. El posedă gradele de oxidare +3 și +5, iar în compusul cu hidrogenul și cu metalele numărul de oxidare este -3.*
- *Poeții* își vor utiliza imaginația, alcătuiind poezii și ghicitori despre fosfor.
- *Chimiștilor* li se propune să scrie ecuațiile reacțiilor care corespund următoarelor transformări:
I. $P \rightarrow P_2O_5 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ca_3(PO_4)_2 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ag_3PO_4$;
II. $Ca_3(PO_4)_2 \rightarrow P \rightarrow P_2O_5 \rightarrow H_3PO_4 \rightarrow Ca(H_2PO_4)_2$;
III. $Mg_3P_2 \rightarrow PH_3 \rightarrow P_2O_5 \rightarrow CaHPO_4$.
- *Matematicienii* vor rezolva probleme de tipul:
1) Să se calculeze masa fosforului obținut din 1 kg de fosforite ce conține 90% $Ca_3(PO_4)_2$.
2) Ce cantitate de substanță Zn va interacționa cu 600g soluție de H_3PO_4 cu partea de masă de 60%? Calculați masa sării și volumul gazului (c.n.) ce rezultă din reacție.
- *Avocații* vor aduce probe de apărare în favoarea compușilor fosforului în fața acuzatorilor, care îl consideră ucigător (fiind un element care se conține în pesticide, erbicide, fungicide, îngrășăminte minerale, parabenii din cosmetică etc.).
- *Pictorii* vor desena obiecte din fosfor, tabele ce prezintă domeniile de utilizare a compușilor fosforului, modelul moleculelor de fosfor.

Fiecare echipă va prezenta întregii clase produsul muncii sale.

CONCLUZII

Analizând caracteristicile și aspectele aplicative ale metodelor și tehnicilor didactice activ-participative prezentate, concluzionăm următoarele:

1. Utilizarea acestor instrumente didactice în procesul instructiv-educativ accelerează însușirea cunoștințelor, formarea abilităților și a deprinderilor, contribuind la dezvoltarea tuturor proceselor psihice.
2. Metodele activ-participative au o eficiență sporită, datorită faptului că antrenează elevul în procesul de predare-învățare, transformându-l într-un participant activ al propriei sale formări, cadrul didactic revenindu-i sarcina de coordonator și îndrumător al activității de învățare.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bernaz N., Dandara O., Cartaleanu T. Curriculum de liceu. Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare. Chișinău, 2001.
2. Botgros I., Franțuzan L., Zota L. Aspecte metodologice ale formării competenței școlare la lecțiile de chimie. În: *Didactica Pro...*, nr. 2 (66), 2011, pp. 25-31.
3. Breben S., Gongea E. Metode interactive de grup. Craiova: Arves, 2002.
4. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006.
5. Cerghit I., Neacșu I., Negreț-Dobridor I., Pânișoară O. Prelegeri pedagogice. Iași: Polirom, 2001.
6. Curriculum modernizat la chimie, treapta liceală. Chișinău: Știința, 2010.
7. *Didactica Pro...*, nr. 1 (65), 2011, pp. 45-51; nr. 4 (68), 2011, pp. 33-56.
8. Dragalina G., Druță V., Cupcinenko V. Ghid de implementare a curriculumului modernizat în învățământul liceal. Chișinău: Știința, 2007.
9. Mihailov E., Velișco N., Cherdivară M. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală la chimie. Chișinău: Cartier, 2010.
10. Melentiev E., Roman M. Să învățăm logic chimia prin exerciții, probleme. Chișinău: Lumina, 2006.
11. Patrașcu D., Spinei L., Braileanu T. Manual formarea profesorilor. Chișinău: Tipografia Centrală. 108 p.
12. Petty G. Profesorul azi. Metode moderne de predare. Atelier didactic. București, 2007. 13.
13. Vătu S. I. Metode și tehnici interactive de grup. Eurostampa, 2007.
14. <http://www.tribunainvatamantului.ro/metode-de-invatare-centrate-pe-elev-utilizate-in-cadrul-orelor-de-istorie/>
15. http://www.dppd.utcluj.ro/tutorial/exp1/exp1_sub3.html.



Igor BUCĂȚARU

gr. did. I, Centrul de Excelență în Energetică și Electronică din Chișinău

Formarea valorilor morale la elevi prin intermediul literaturii artistice în cadrul lecțiilor de istorie

Rezumat: Edificarea unei societăți democratice presupune, printre altele, și cultivarea valorilor morale: corectitudine, sentimentul datoriei, onestitate, demnitate națională, responsabilitate, stimă reciprocă, toleranță etc. Sistemului de învățământ îi revine misiunea de a forma valorile morale la elevi în procesul predării/învățării disciplinelor școlare. Un rol important în

acest demers îi revine disciplinei Istoria. Valorile morale pot fi formate atât prin intermediul conținuturilor din manuale, cât și prin utilizarea literaturii artistice cu subiecte inspirate din istorie. Articolul prezintă un model de utilizare a literaturii artistice pentru formarea valorilor morale la elevi.

Cuvinte-cheie: educație, morală, valori, corectitudine, demnitate națională, toleranță, calități, elevi, manual de istorie, literatură artistică.

Abstract: Building a democratic society involves, among other things, the cultivation of moral values based on fairness, a sense of duty, honesty, national dignity, responsibility, mutual respect, and tolerance. The educational system is expected to instill moral values in pupils while teaching school disciplines. History has an important role in this process due to its implications for daily life. Moral values can be cultivated through the study of textbook contents as well as the reading of historical fiction. The article provides a model for the use of historical fiction in the cultivation of moral values in pupils.

Keywords: Education, morality, values, correctness, national dignity, tolerance, qualities, pupils, history textbooks, fiction.

„Omul este rodul educației pe care o primește”
(Helvetius)

La început de mileniu III, societatea noastră, în paralel cu aspirația de a deveni una democratică, liberă, continuă să se confrunte cu un șir de provocări, dar și cu fenomene negative, cum ar fi degradarea socială, politică, culturală, comportamentală.

Ignorarea valorilor naționale timp îndelungat, ”importul” unor valori străine, improprii poporului nostru, promovarea de nonvalori și-au lăsat adânc amprenta asupra demnității naționale, umane, personale, asupra

încrederii în sine, a devotamentului față de neam și țară.

În aceste circumstanțe, educația morală se edifică drept un factor persistent în înlăturarea crizei prin care trece societatea noastră, majoritatea pedagogilor acordându-i acestei dimensiuni un rol important, poate chiar decisiv, în formarea personalității. Or, nivelul de dezvoltare și manifestare a personalității este influențat și de atitudinile dominante în societatea în care trăiește subiectul educat. Atitudinile față de viață, interiorizate de la o vârstă fragedă, conturează sfera motivațională a personalității. Cu cât omul își lărgeste câmpul de cunoaștere, cu cât dobândește mai multe cunoștințe, cu cât își dezvoltă mai mult capacitățile și competențele, cu atât mai acută devine pentru el problema formării valorilor morale, ca sistem de reper în acțiunile pe care le întreprinde.

Tipul, natura și dinamica atitudinilor sunt determinate de specificul și evoluția vieții sociale. Toate tipurile de atitudini se încheagă într-un sistem complex, flexibil și deschis. În temeiul cercetărilor pedagogice și psihologice, este cunoscut faptul că gradul de maturizare a personalității este dictat de nivelul de dezvoltare a atitudinilor ei dominante și fundamentale. Or, fiecărei vârste îi este caracteristică o anumită activitate dominantă, care, la rândul ei, contribuie la consolidarea calităților și valorilor morale.



Vera BUCĂȚARU

gr. did. sup., Liceul Teoretic Mihai Viteazul din Chișinău

Formarea valorilor morale începe de la vârsta preșcolară, atunci când copilul descoperă și analizează din ce în ce mai mult lumea exterioară; când se pune temelia atitudinii față de bine și rău, a sentimentului datoriei și responsabilității, a imaginii de sine, prin intermediul activității independente de explorare. Ulterior, la etapa școlarității, cultivarea valorilor morale se găsește în strânsă legătură cu activitatea de bază – învățarea. Principalele valori care se cristalizează acum sunt: prietenia, colaborarea, responsabilitatea, încrederea, stima, respectul față de cei din jur, renegarea răului social etc.

Adolescența este perioada de afirmare morală, intelectuală și socială. Principalele calități care trebuie cultivate la adolescenți sunt: corectitudinea, sentimentul datoriei, previziunea și capacitatea de a depăși obstacolele, conformarea propriilor dorințe la dreptul moral de a le satisface, onestitatea, demnitatea națională, aversiunea față de rău, bunăvoința, atenția, exigența față de sine, aspirația către auto-perfecționare, principialitatea, curajul, independența. Însușirea normelor și valorilor morale, aplicarea lor în viața cotidiană reprezintă baza culturii morale și umaniste. Valorile moral-umaniste se personifică și devin o însușire a personalității, atunci când ele sunt percepute corect, interiorizate și se manifestă în acțiuni și fapte.

Cultura morală include normele morale general-umane, acțiunile morale, deprinderile morale, tradițiile și obiceiurile de comportament moral, sentimentele, opiniile, convingerile și idealurile morale.

Sistemului de învățământ îi revine funcția de a inculca valorile morale la elevi în procesul predării-învățării disciplinelor școlare, or, aceasta constituie un obiectiv-cadru de bază. Literatura, artele istorice acordă prioritate formării ”scheletului moral” al elevilor. Istoria ocupă un loc important în acest proces, acest privilegiu datorându-se multiplelor valențe educative, ponderii mari a orelor de istorie, omniprezenței istoriei în viața cotidiană și finalităților pe care le urmărește educația istorică: participarea activă și conștientă la promovarea valorilor general-umane și naționale; dezvoltarea sentimentului de mândrie față de cultura propriului popor și de respect față de celelalte civilizații și culturi; creșterea autonomiei personale în gândire și acțiune, a adevărului față de adevăr, a toleranței și înțelegerii diferitelor puncte de vedere etc.

Fragmentele din operele literare, citite și analizate la orele de istorie, au un efect puternic asupra registrelor emoțional și comportamental al elevilor. De un real folos în demersul de formare a valorilor morale sunt operele clasice române Mihai Eminescu, Vasile Alecsandri, Mihail Kogălniceanu etc. – remarcabili în activitatea lor de poeți, dramaturgi, publiciști.

Sentimentul patriotic, poziția civică, responsabilitatea față de destinul poporului pot fi formate la studierea temei *Consolidarea Țărilor Române în timpul domniilor lui Mircea cel Bătrân și Alexandru cel Bun* (clasa a X-a), prin utilizarea fragmentului din *Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu cu referire la bătălia de la Rovine împotriva Imperiului Otoman din anul 1394. La etapa de *Reflecție*, elevilor li se propune să citească următorul fragment:

„Iată vine-un sol de pace c-o năframă-n vârful de băț.
Baiazid, privind la dânsul, îl întreabă cu dispreț:

– Ce vrei tu?

– Noi? Bună pace! Și de n-o fi cu bănat,
Domnul nostru-ar vrea să vadă pe măritul împărat.

La un semn deschisă-i calea și s-apropie de cort
Un bătrân atât de simplu, după vorbă, după port.

– Tu ești Mircea?

– Da-mpărate!

– Am venit să mi te-nchini,

De nu, schimb a ta coroană într-o ramură de spini.

– Orice gând ai, împărate, și oricum vei fi sosit,

Cât suntem încă pe pace, eu îți zic: Bine-ai venit!

Despre partea închinării însă, Doamne, să ne ierți;

Dar acu vei vrea cu oaste și război ca să ne cerți,

Ori vei vrea să faci întoarsă de pe-acuma a ta cale,

Să ne dai un semn și nouă de mila Măriei tale...

De-o fi una, de-o fi alta... Ce e scris și pentru noi,

Ca întreg Aliotmanul să se-mpiedice de-un ciot?

O, tu nici visezi, bătrâne, câți în cale mi s-au pus!

Toată floarea cea vestită a întregului Apus,

Bucuroși le-om duce toate, de e pace, de-i război.”

(*Scrisoarea a III-a* de Mihai Eminescu)

După lecturarea fragmentului, elevii vor avea de realizat 2-3 sarcini. De exemplu:

1. Formulați o trăsătură a politicii externe a Țării Românești în timpul domniei lui Mircea cel Bătrân. Argumentați răspunsul cu trimitere la sursă și cunoștințele obținute la lecție.
2. Demonstrați rolul lui Mircea cel Bătrân în lupta antiotomană; argumentați răspunsul cu trimitere la sursă și cunoștințele obținute la lecție.
3. Elaborați portretul moral al lui Mircea cel Bătrân; argumentați 1-2 calități atribuite.

Aceleași valori pot fi cultivate tinerei generații prin prisma analizei comportamentului înaintașilor noștri – Ștefan cel Mare și Sfânt și Vlad Țepeș, personalități evocate în opera lui Mihai Eminescu, în lucrările cu caracter istoric ale lui Nicolae Dabija. Astfel, în cadrul lecției de sinteză *Dimensiunile personalității lui Ștefan cel Mare*, putem utiliza cu succes un fragment din Testamentul lui Ștefan cel Mare de Nicolae Dabija (*Domnia lui Ștefan cel Mare*), prin care

domnitorul ne oferă o lecție de dragoste de țară, neam, credință, devotament și demnitate.

Ordinea, disciplina, dreptatea, precum și patriotismul, care până în prezent rămân a fi valori-cheie pentru fiecare popor, neam, națiune, stat, le cultivăm elevilor în cadrul lecției *Țările Române în lupta anti-otomană la mijlocul secolului al XV-lea*. Un loc aparte îi revine personalității lui Vlad Țepeș, domnitor care s-a manifestat în calitate de mare patriot, apărător al ordinii, valori evocate în cronicile slavo-române din sec. XV-XVI, precum și de Mihai Eminescu în *Scrisoarea a III-a*.

„...Și așa de mult ura răul în țara lui, încât dacă cineva făcea un rău, furt sau vreo minciună, sau nedreptate, nici unul dintre aceștia nu rămânea viu. Fie că era boier mare, sau preot, sau călugăr, sau om de rând, chiar dacă cineva avea mare bogăție nu se răscumpăra de la moarte.”

(Cronicile slavo-române din sec. XV-XVI)

„Cum nu vii tu, Țepeș doamne, ca punând mâna pe ei,
Să-i împarți în două cete: în smintiți și în mișei,
Și în două temniți large cu de-a sila să-i aduni,
Să dai foc la pușcărie și la casa de nebuni!”

(Scrisoarea a III-a de Mihai Eminescu)

În baza acestor surse literare, elevilor li se propun următoarele sarcini:

1. Identificați atitudinea lui Vlad Țepeș față de încălcarea normelor morale.
2. Ce principiu democratic aplica Vlad Țepeș în asigurarea ordinii publice și a disciplinei în țară?
3. Cum credeți, astăzi avem nevoie de așa conducători de stat? Argumentați-vă opinia.

Devotamentul față de valorile spirituale, tradiționale se regăsește în poezia *Constantin Brâncoveanu* de Vasile Alecsandri, care poate fi utilizată la studierea temei *Situația politică a Țărilor Române la mijlocul sec. XVII – începutul sec. XVIII*, pentru conturarea personalității Constantin Brâncoveanu, descrierea portretului moral al domnitorului, identificarea atitudinii acestuia față țară și religie, de asemenea pentru determinarea rolului religiei în Țările Române. Spre exemplu, un fragment din poezie ar fi:

„Constantine Brâncovene!
Nu-mi grăi vorbe viclene.

*De ți-e milă de copii
Și de vrei ca să mai fii,
Lasă legea creștinească
Și te dă-n legea turcească.”*
„Facă Dumnezeu ce-a vrea!
Chiar pe toți de ne-ți tăia,
Nu mă las de legea mea!”

(Constantin Brâncoveanu de Vasile Alecsandri)

Valorificând cunoștințele dobândite la lecție și sursa literară propusă, elevii realizează următoarele sarcini:

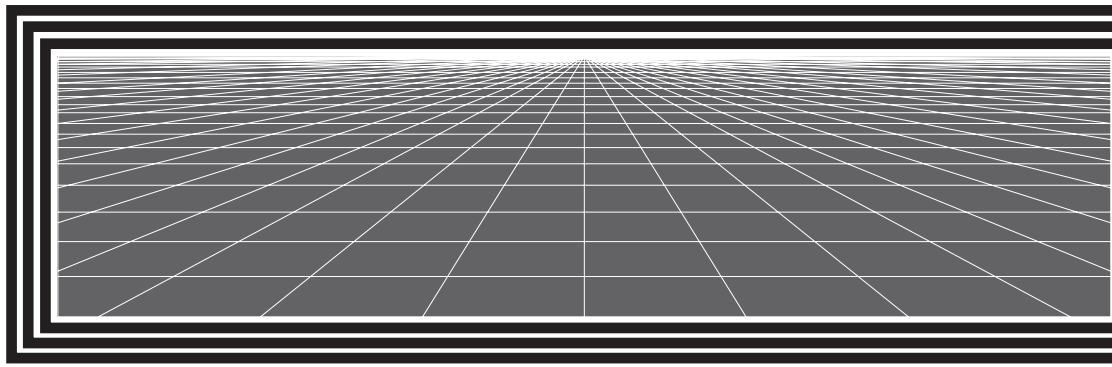
1. Care era statutul religiei creștine în Evul Mediu? Argumentați răspunsul cu referire la sursă și cunoștințele obținute anterior.
2. Determinați legătura dintre religia creștină și apărarea țării.

Pentru fapta eroică, devotamentul față de țară și față de religia creștină, Constantin Brâncoveanu și cei patru fii ai săi în anul 1992 au fost canonizați de biserica creștină ortodoxă română, fiind trecuți în rândul sfinților, la fel ca și Ștefan cel Mare.

În concluzie: Formarea atitudinilor morale, promovarea valorilor naționale și a celor general-umane în rândul elevilor se înscriu într-un demers necesar edificării dimensiunii morale a elevilor, precum și formării conștiinței naționale. Literatura artistică, valorificată la lecțiile de istorie, servește drept catalizator al acestor procese, deoarece operele literare sunt o bună sursă de conținut; modalitățile de prezentare artistică a faptelor pun accentul pe laturile atitudinală și comportamentală, sporind interesul elevilor față de evenimentul istoric relatat; operele literare aduc în prim plan aspectele ce țin de problemele vieții și prezintă personalitățile istorice în lumina unor modele comportamentale ușor și demn de urmat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Chiș V. Pedagogia contemporană – pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005.
2. Curriculum Național. Istoria. Curriculum pentru învățământ liceal, clasele a X-a – a XII-a. Chișinău, 2010.
3. Dabija N. Domnia lui Ștefan cel Mare. Chișinău: Universitas, 1991.
4. Eminescu M. Poezii. Chișinău: Litera, 1996.
5. Psihologia vârștelor și pedagogică. Chișinău: Lumina, 1992.



EVENTIMENTE CEPD



Practici manageriale pentru calitate în educație

Pe parcursul lunilor aprilie (22-24 aprilie) și mai (28 mai) la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul-training *Practici manageriale pentru calitate în educație*, desfășurat în cadrul componentei *Dezvoltare organizațională* a proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova* (CONSEPT). La activitatea de formare au participat directori, directori adjuncți, șefi de secție din instituțiile beneficiare ale proiectului, care au analizat și abordat multiaspectual eficiența și calitatea realizării funcțiilor manageriale. Au fost studiate teorii, instrumente, mecanisme și proceduri de realizare a planificării, organizării, antrenării, coordonării, monitorizării și evaluării în instituția de învățământ.

Metodologia activității de formare a fost construită în baza unor strategii de învățare care presupun posibilități de prezentare a experienței, de argumentare a poziției/opinii profesionale cu privire la diverse aspecte ale practicii manageriale, de identificare a factorilor ce determină succesul sau insuccesul, de analiză a problemelor reale cu care se confruntă managerii. Abordarea dată a permis evidențierea aplicabilității aspectelor teoretice studiate. Formatorii au reușit să asigure echilibrul între informațiile prezentate și analiza acestor informații, ceea ce a contribuit la înțelegerea profundă a aspectelor discutate, a provocat reflecția participanților asupra activității proprii și a modalităților de valorificare a acestora, pentru îmbunătățirea procesului managerial și pentru eficientizarea activității conducătorului de instituție. Cu certitudine, fiecare manager a înregistrat succese în activitatea sa. Cu regret, deseori, aceste succesele cu greu pot fi repetate sau preluate de alte instituții. Pentru o dezvoltare continuă și calitate în educație, este importantă identificarea și instituționalizarea instrumentelor, mecanismelor și procedurilor ce asigură succesul în realizarea funcțiilor manageriale.

Seminarul s-a încheiat cu o activitate de follow-up, în cadrul căreia participanții, după o analiză minuțioasă a propriei experiențe manageriale, au prezentat practici de succes, care să poată fi ajustate și aplicate de colegi în alte condiții și în alte instituții. Fiecare dintre practicile aduse în atenția participanților merită să fie descrisă într-un articol separat, acum însă doar le vom enumera:

1. Utilizarea site-ului școlii drept mecanism de eficientizare a comunicării cu mediul intern și extern (Vitalie Belii, director, Școala Profesională nr. 2, Chișinău);
2. Procesul de planificare și implementare a sistemului de ghidare în carieră (Mariana Scutaru, director, Școala Profesională Florești);
3. Dezvoltarea culturii organizaționale (Svetlana Zubco, director, Școala Profesională nr. 5, Chișinău);
4. Stabilirea criteriilor de acordare a suporturilor, premiilor (Gheorghe Vodă, director, Școala Profesională nr. 2, Cahul);
5. Antrenarea angajaților în procesul de planificare la nivel strategic și operațional (Alexandru Ciobanu, Școala Profesională nr. 7, Chișinău);



6. Delegarea sarcinilor conform competențelor angajaților (Vasile Dobrogeanu, director, Școala Profesională nr. 4, Bălți);
7. Implicarea cadrelor didactice în procesul de elaborare a Planului de dezvoltare strategică a instituției (Lucia Caraiman, director, Școala Profesională nr. 5, Bălți);
8. Valorificarea și dezvoltarea parteneriatelor cu agenți economici în procesul de ghidare în carieră a elevilor (Aurelia Gorencu, director adjunct, Școala Profesională Ungheni);
9. Dezvoltarea, în baza TIC, a unui sistem care să asigure acces imediat la diferite tipuri de date, necesare pentru monitorizarea și evaluarea activității instituției (Grigore Gaitur, director, Colegiul de Industrie Ușoară, Bălți);
10. Organizarea activității Comisiei de Asigurare a Calității (Ala Pascal, director adjunct, Școala Profesională nr. 1, Cahul);
11. Dezvoltarea sistemului de motivare și implicare

- a angajaților instituției (Zinaida Sajin, director, Școala Profesională Bubuieci);
12. Aplicarea metodei proiectului pentru dezvoltarea infrastructurii – îmbunătățirea condițiilor în cămin (Natalia Ciobanu, director adjunct, Școala Profesională nr. 1 mun. Bălți)
13. Realizarea funcțiilor manageriale în procesul de acreditare a instituției (Silvia Proțuc, director CESPA, Bălți)
14. Monitorizarea participativă a procesului de implementare a Planului de dezvoltare a instituției (Alexandra Raețchi, director, CEIU, Chișinău)

Prezentările, construite conform algoritmului *descrierea problemei – strategii de soluționare – factorii determinanți ai succesului – sugestii pentru aplicare în alte contexte*, au contribuit la identificarea unor instrumente manageriale concrete, care pot fi aplicate și în alte instituții. Astfel, participanții au descoperit și au analizat traseul obținerii succesului în activitatea managerială, apreciind experiența oferită de acest seminar ca fiind una valoroasă.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA este organizație-partener a Asociației Obștești *Educație pentru Dezvoltare* în implementarea proiectului *Consolidarea Sistemului de Educație Profesională Tehnică în Republica Moldova/CONCEPT* (faza IV), finanțat de Fundația *Liechtenstein Development Service* (LED).

Rima BEZEDE, coordonator de proiect



This project is funded by the European Union



PROIECTUL UNIUNII EUROPENE: DEZVOLTAREA ZONELOR RURALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA (DevRAM)

Partea I: Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia

Un spațiu de (re)întâlnire – o vizită de studiu privind dezvoltarea învățământului agricol

În perioada 15-19 mai curent, un grup alcătuit din cadre manageriale și didactice din 7 instituții de învățământ profesional tehnic cu profil agricol (CEHTA – Centrul de Excelență în Horticultură și Tehnologii Agricole din Țaul, CESPA – Centrul de Excelență în Servicii și Prelucrarea Alimentelor din Bălți, Colegiul Tehnic Agricol din Svetlâi, Colegiul Agroindustrial din Ungheni, Colegiul Agroindustrial din Râșcani, Școala Profesională din Bubuieci, Colegiul de Viticultură și Vinificație din Chișinău), dar și din reprezentanți ai Ministerului Agriculturii, Dezvoltării Regionale și Mediului, Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, Comitetului sectorial, a efectuat o vizită de studiu în România, pentru un schimb de experiență și bune practici.

Evenimentul, organizat de C. E. PRO DIDACTICA, a avut, în opinia participanților, un traseu de învâdat (sub aspect profesional, cultural, mai puțin climatic), o agendă ambițioasă, de preluat și de valorificat:

- Expoziția **AgriPlanta-RomAgroTec** – un spațiu de (re)întâlnire a tehnicii de ultimă generație, a unor modele de succes de folosire a utilajelor agricole la zi, a unor soluții pentru performarea domeniului etc. (<https://www.agriplanta.ro/>);
- **Donez o carte pentru un liceu agricol**, eveniment promovat de revista de specialitate FERMA (<https://www.revista-ferma.ro/>) – un spațiu de (re)întâlnire în cadrul campaniei *Susținem învățământul preuniversitar agricol*, o acțiune de importanță națională axată pe cooperare și pe dialog între partenerii publici, privați și sociali întru dezvoltarea învățământului agricol (Liceul Tehnologic *Sandu Aldea* din Călărași);

- **Ziua liceelor agricole – un spațiu de (re)întâlnire** a 15 licee agricole din România (peste 200 de elevi și profesori, fermieri, autorități, firme din domeniu, mass-media), un eveniment în premieră pentru învățământul preuniversitar de profil, care a cuprins: prezentări ale ofertelor educaționale, concursuri pe teme agricole, dezbateri cu firmele expozante și fermierii asupra aspectelor practice ale educației agricole;
- Conferința **Tinerii cu studii medii sunt cei care pot face agricultura să se miște** – un spațiu de (re)întâlnire întru sprijinirea educației agricole ca pilon în dezvoltarea economică a societății românești;
- **Liceul Tehnologic nr. 1 Fundulea – un spațiu de (re)întâlnire** a unor practici de succes, un model de instituție formatoare de specialiști în domeniu, gazda atelierelor de lucru *Managementul instituțiilor educaționale agricole și Discipline tehnologice*;
- **Institutul Național de Cercetare-Dezvoltare Agricolă din România – un spațiu de (re)întâlnire** a celor interesați de sesiunea *Provocările agriculturilor din Republica Moldova și din România legate de cultura soia*;
- **Comitetul sectorial din România (CS Agricultură, Piscicultură și Pescuit) – un spațiu de (re)întâlnire** pentru dezbateri, luări de poziție, abordări privind elaborarea standardelor ocupaționale, mecanismele de colaborare cu piața muncii, strategia de implicare a sectorului privat în perfecționarea sistemului învățământului profesional și a ofertei educaționale pe acest segment etc.

Un rezultat remarcabil al acestei vizite a fost semnarea unei Convenții de colaborare între Colegiul de Viticultură și Vinificație din Chișinău și Liceul Tehnologic nr. 1 Fundulea, care au identificat drept obiectiv dezvoltarea unui parteneriat în vederea unui schimb eficient de expe-



riență, prin organizarea în comun de formări, a practicii de profil etc.

Acest periplu profesional – în ultimă instanță, „un spațiu de (re)întâlnire”, un prilej subscris unei adeziuni, „o platformă” de socializare și de comunicare cu o miză de bătaie lungă, permanentă, între factori de decizie, specialiști, angajați din învățământul de profil – a făcut posibilă familiarizarea participanților cu o vecinătate în care agriculturii i se acordă importanța cuvenită, dorită, inclusiv de noi, cu ultimele noutăți tehnologice din ramură, cu bune practici de realizare a educației agricole, dar și cu aspirații spre mai BINE într-un BINELE unei școli, societăți, ființări.

În numele tuturor membrilor grupului, aducem mulțumiri, și pe această cale, colegilor noștri de peste Prut pentru ospitalitate, bunăvoință, deschidere, pentru îngăduința de a împărtăși – generos, necondiționat – experiența acumulată, pentru a fi implementată și îmbunătățită cu același succes și în arealul nostru.

Vizita de studiu a fost realizată în cadrul proiectului *Dezvoltarea zonelor rurale în Republica Moldova (DevRAM), Partea I. Creșterea competitivității sectorului agroalimentar prin integrarea acestuia în lanțurile valorice interne și globale, în special a sectorului culturii de soia*, implementat de Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare, în parteneriat cu Centrul Educațional PRO DIDACTICA și Asociația Internațională Donau Soja (Austria), cu suportul financiar al Uniunii Europene.



Conferința Națională *Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a adolescenților*

În data de 20 mai curent, la Chișinău, circa 130 de persoane, printre care factori de decizie, reprezentanți ai direcțiilor raionale de învățământ, directori de școală și profesori, medici și specialiști în sănătatea adolescenților, lucrători de tineret, elevi și părinți din mai multe raioane ale țării, parteneri de dezvoltare, și-au luat angajamentul de a susține educația pentru

sănătate a tinerilor în cadrul primei Conferințe Naționale cu genericul *Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a tinerilor*. Evenimentul a pus în discuție aspectele de sănătate a adolescenților, comportamentele de risc și misiunea comună a școlii și comunității pentru prevenirea lor.

Conferința, organizată de Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) în parteneriat cu UNFPA Moldova și Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu sprijinul financiar al Ambasadei Olandei în cadrul proiectului *Promovarea educației pentru sănătate a tinerilor*, s-a încheiat cu adoptarea unei Rezoluții semnate de toți participanții.

Rezoluția Conferinței Naționale

Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a adolescenților

Recunoscând:

- importanța dezvoltării sănatoase și armonioase a adolescenților și tinerilor pentru viitorul lor, dar și pentru atingerea Obiectivelor de Dezvoltare Durabilă 2030 ale țării,
- dreptul adolescenților și tinerilor la educație pentru sănătate adaptată vârstei și nevoilor de dezvoltare ale acestora,
- menținerea situației îngrijorătoare privind starea sănătății adolescenților și tinerilor din Republica Moldova,
- rolul major al sistemului educațional și al parteneriatelor dintre școală, familie, comunitate, tineri și actorii-cheie din alte sectoare în scopul prevenirii comportamentelor de risc în rândul adolescenților și tinerilor,
- dovezile și experiențele de succes naționale și internaționale cu privire la asigurarea dezvoltării sănatoase și armonioase a adolescenților și tinerilor prezentate în cadrul conferinței, noi, participanții la Conferința Națională *Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a adolescenților*, exprimăm convingerea că, prin eforturi comune, vom reuși să reducem comportamentele de risc în rândul adolescenților și tinerilor din Republica Moldova pentru dezvoltarea lor sănătoasă și armonioasă.

Astfel, recomandăm:

Ministerului Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova:

- 1) Asigurarea educației pentru sănătate a adolescenților și tinerilor, inclusiv sănătatea reproductivă, în școli, prin intermediul curriculumului opțional și obligatoriu;
- 2) Dezvoltarea manualelor și suporturilor didactice pentru profesori și elevi (inclusiv în format digital), a altor materiale auxiliare moderne, prin integrarea tehnologiilor și strategiilor pedagogice interactive, centrate pe nevoile și preocupările elevilor;
- 3) Echilibrarea conținutului teoretic cu activitățile practice la disciplina opțională *Educație pentru sănătate*;
- 4) Asigurarea instruirii cadrelor didactice în domeniul educației pentru sănătate, inclusiv sănătatea reproductivă, prin instituționalizarea unui program de formare inițială în cadrul universităților pedagogice și a unui program de formare continuă;
- 5) Promovarea disciplinei opționale *Educație pentru să-*

nătate, unica cu un conținut detaliat privind dezvoltarea și sănătatea adolescenților, pentru a crește numărul de adolescenți abilitați să aibă comportamente sănatoase (la moment, doar 10% din adolescenți studiază disciplina opțională);

- 6) Consolidarea cooperării între domeniile educație și sănătate pentru a asigura un mediu favorabil de dezvoltare sănătoasă și armonioasă a adolescenților și tinerilor și a facilita accesul lor la educație și servicii de sănătate de calitate, bazate pe nevoile de dezvoltare ale acestora;
- 7) Dotarea instituțiilor de învățământ cu infrastructură TIC modernă, pentru a facilita integrarea conținutului digital și a instrumentelor moderne de învățare la disciplina *Educație pentru sănătate*.

Organelor locale de specialitate în domeniul învățământului și instituțiilor de învățământ:

- 1) Promovarea în rândul elevilor, al părinților și al membrilor comunității (inclusiv organizațiile religioase) a importanței studierii de către adolescenți și tineri a disciplinei *Educație pentru sănătate* în școală, prin prezentarea unor date statistice privind starea de sănătate și comportamentele de risc și oferirea de informații privind conținuturile studiate la disciplinele opționale și obligatorii ce țin de sănătate;
- 2) Promovarea disciplinei opționale *Educație pentru sănătate*, prin activități formale și informale, pentru a crește numărul de elevi care studiază această disciplină, în special a numărului de adolescenți (treapta gimnazială și liceală), prin instrumente accesibile acestora (rețele de socializare, Centre de Tineret (CT), Centre de Sănătate prietenoase Tinerilor (CSPT), ziare și reviste locale pentru tineri, televiziune locală, panouri informative, teatre sociale, dezbateri, informări publice la Case de Cultură pentru părinți etc.);
- 3) Implicarea unor personalități notorii în promovarea disciplinei opționale *Educație pentru sănătate*;
- 4) Diversificarea activităților de învățare în cadrul disciplinelor de educație pentru sănătate, aplicând metode interactive și moderne care prezintă interes pentru elevi;
- 5) Facilitarea dezvoltării profesionale a cadrelor didactice care predau discipline de educație pentru sănătate în școală și schimbul de bune practici între școli;
- 6) Promovarea activităților de voluntariat și de implicare a

elevilor în educație de la egal la egal în domeniul sănătății, inclusiv reproductive, pentru colegii din școală, dar și din școlile învecinate;

- 7) Organizarea orelor de informare pentru părinți privind sănătatea și dezvoltarea adolescenților;
- 8) Asigurarea condițiilor de igienă în școală în corespundere cu normele în vigoare (în special pentru fete, în perioada menstruației), prin repartizarea de mijloace din buget pentru blocurile sanitare și produse de igienă;
- 9) Amenajarea terenurilor sportive pe teritoriul școlii sau în localitate și promovarea activităților fizice în rândul tinerilor;
- 10) Încheierea unor acorduri de colaborare dintre instituțiile de învățământ și organizațiile partenere la nivel local (CSPT, CT etc.);
- 11) Implicarea asistentelor/ților medicale/î, psihologilor, specialiștilor din rețeaua CSPT în predarea unor teme/module atât pentru elevi, cât și pentru cadre didactice din instituția școlară și părinți;
- 12) Organizarea activităților în aer liber și a vizitelor de studiu în afara școlii la organizațiile partenere din comunitate, la nivel de raion și național (CSPT, CT etc.), și consolidarea sistemului de referire din partea școlii către prestatorii de servicii pentru tineri la nivel local și raional;
- 13) Organizarea activităților de schimb de experiență între școlile din același raion sau din alte raioane;
- 14) Extinderea bunelor practici de promovare a sănătății adolescenților în școală și comunitate la nivel național și internațional;
- 15) Cartografierea instituțiilor, a organizațiilor ce promovează modul sănătos de viață în rândul tinerilor la nivel de raion;
- 16) Dotarea adecvată a sălilor de clasă la disciplina *Educație pentru sănătate*, a laboratoarelor de biologie, cu utilaje, echipamente, mulaje, mobilier etc.;
- 17) Dotarea instituțiilor de învățământ cu infrastructură TIC modernă, pentru a facilita integrarea conținutului digital și a instrumentelor moderne de învățare la disciplina *Educație pentru sănătate*.

Partenerilor naționali și locali care activează în domeniul tineret, inclusiv sănătatea tinerilor (organizații internaționale, organizații ale societății civile, APL nivelurile II și I, CSPT, CT etc.):

- 1) Susținerea și desfășurarea programelor de educație pentru sănătate, dezvoltare, participare și petrecere a timpului liber într-un mod sigur și util adresate adolescenților și tinerilor;
- 2) Consolidarea parteneriatului cu școala, dar și între instituțiile partenere, pentru a furniza programe relevante atât mai multor tineri, în special adolescenți și tineri din mediul rural, care cresc fără părinți din cauza migrației, tineri din grupurile vulnerabile, inclusiv prin servicii de outreach;

- 3) Susținerea inițiativelor adolescenților și tinerilor pentru promovarea sănătății și dezvoltării lor armonioase;
- 4) Pledoarie continuă, în parteneriat cu școala, pentru asigurarea drepturilor adolescenților și tinerilor la educație pentru sănătate adaptată vârstei, a accesului la servicii de sănătate prietenoase tinerilor, a implicării și participării tinerilor în procesele decizionale și comunitare care îi vizează în mod direct.

Tinerilor:

- 1) Participarea și implicarea activă în promovarea dreptului adolescenților și tinerilor la educație și servicii de sănătate în cadrul școlii, în rândul semenilor, în familie și în comunitate;
- 2) Implicarea în activități de educație de la egal la egal în domeniul sănătății, inclusiv reproductive, pentru colegii de școală, dar și din școlile învecinate;
- 3) Pledoarie pentru dreptul adolescenților și tinerilor la educație pentru sănătate obligatorie în școală, inclusiv reproductivă, și dreptul de a accesa serviciile de sănătate prietenoase tinerilor;
- 4) Identificarea potențialelor parteneriate pentru școală și comunitate, implicarea activă în soluționarea problemelor cu care se confruntă semenii din comunitate;
- 5) Cunoașterea și accesarea Centrelor de Tineret și a Centrelor de Sănătate Prietenoase Tinerilor.

Familiiilor/părinților:

- 1) Implicarea activă în educația pentru sănătate a copiilor lor, inclusiv prin colaborarea și/sau consultarea cu cadrele didactice, cu specialiștii din sistemul de sănătate;
- 2) Susținerea și promovarea studierii de către adolescenți a disciplinelor școlare de educație pentru sănătate, inclusiv reproductivă;
- 3) Susținerea și promovarea accesului elevilor la servicii de sănătate prietenoase tinerilor, inclusiv reproductivă;
- 4) Participarea împreună cu copiii la activități educativ-informative pentru părinți organizate de școală, CT, CSPT etc.;
- 5) Implicarea atât a mamelor, cât și a taților în îngrijirea copiilor, inclusiv petrecerea timpului liber, activități de familie pentru un mod de viață sănătos;
- 6) Susținerea în situații dificile, comunicarea asertivă și încurajarea zilnică a copilului. Axarea pe calitățile pozitive și acceptarea greșelilor ca experiențe de învățare;
- 7) Crearea unui grup al părinților pe rețele de socializare. Părinții pot adera la grupul *Educație pentru sănătate* al cadrelor didactice și specialiștilor din domeniu.

Semnatori: participanții Conferinței Naționale *Parteneriatul școală-comunitate în promovarea educației pentru sănătate a adolescenților*.

Chișinău, 20 mai 2019

Conferința Tehnologia informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic: realități și perspective

”23% din elevi nu dețin competențe digitale și doar 16% dețin competențe digitale medii sau înalte”, iar ”profesorii care utilizează cu regularitate TIC la clasă acumulează doar 26%” relevă *Studiul de evaluare inițială a utilizării tehnologiei informației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic*.

Printre alte provocări și probleme cu care se confruntă instituțiile cu specializări în domeniile pedagogie, transporturi (auto) și TIC din Republica Moldova, se numără:

- absența standardelor de competențe digitale la nivel de ÎPT;
- mecanism de evaluare a competențelor digitale ale managerilor, cadrelor didactice și elevilor nefuncțional;
- materialele digitale utilizate sunt, în principal, prezentări și teste electronice;
- lipsa mijloacelor de asistare la calculator pentru integrarea elevilor cu CES;
- lipsa de soft specializat licențiat, de software specializate pentru gestiunea resurselor umane etc.

Această stare de fapt a fost stabilită grație unei analize de nevoi efectuate în 13 instituții, în primele 6 luni de derulare a proiectului **Shift Edu Competențe digitale pentru angajare în economia modernă**, implementat, în perioada decembrie 2018-noiembrie 2021, de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, cu susținerea Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Cercetarea a vizat următoarele domenii de interes:

- cadrul juridic privind utilizarea TIC în învățământul profesional tehnic;
- competențele digitale ale elevilor și profesorilor;
- procesul de predare-învățare-evaluare din perspectiva integrării TIC;
- infrastructura și echipamentul digital;
- materialele didactice digitale și digitalizarea conținutului;
- accesul elevilor din familii social vulnerabile/cu CES la învățământul profesional tehnic;
- procesele manageriale din perspectiva integrării TIC.

Rezultatele, constatările și recomandările acesteia, incluse în *Studiul de evaluare inițială a utilizării tehnologiei infor-*

mației și comunicațiilor în învățământul profesional tehnic, au fost prezentate în cadrul Conferinței *TIC în învățământul profesional tehnic: realități și perspective*, organizată în cadrul proiectului **Shift Edu**, pe data de 11 iunie curent, și găzduită de Universitatea Pedagogică de Stat *Ion Creangă* din Chișinău.

De asemenea, participanții la Conferință – reprezentanți ai Ministerului Educației, Culturii și Cercetării, ai Cooperării Austriece pentru Dezvoltare, LED, Ambasadei Suediei, companiilor TIC, experți din proiectul *Twinning* etc., dar și manageri, profesori și elevi din instituții de învățământ profesional tehnic – au avut ocazia să ia cunoștință de abordările, principiile și cele mai bune practici de pregătire profesională în învățământul preuniversitar din Austria și Finlanda.

Agenda acestui eveniment de amploare pentru proiectul **Shift Edu** a cuprins și o componentă aplicativă bine conturată – activitatea în trei ateliere, susținute de experți internaționali din Finlanda și adresate managerilor, cadrelor didactice și elevilor:

1. *Competențele digitale ale cadrelor didactice*, care a avut în atenție crearea unui program de formare pe această dimensiune;
2. *Crearea spațiilor de studii moderne*, care și-a propus un exercițiu de confecționare de către participanți, cu ajutorul lego, a machetei unei săli dintr-o instituție de învățământ profesional tehnic care să răspundă cerințelor la zi;
3. *Sisteme de management informațional*, care s-a axat pe formularea de argumente pro și contra unui sistem de management comun tuturor instituțiilor de învățământ profesional tehnic.

Evenimentul a avut la bază filosofia *gândire-design* (*design thinking*), care promovează colaborarea, centrarea pe individ și pe nevoile sale și gândirea critică.

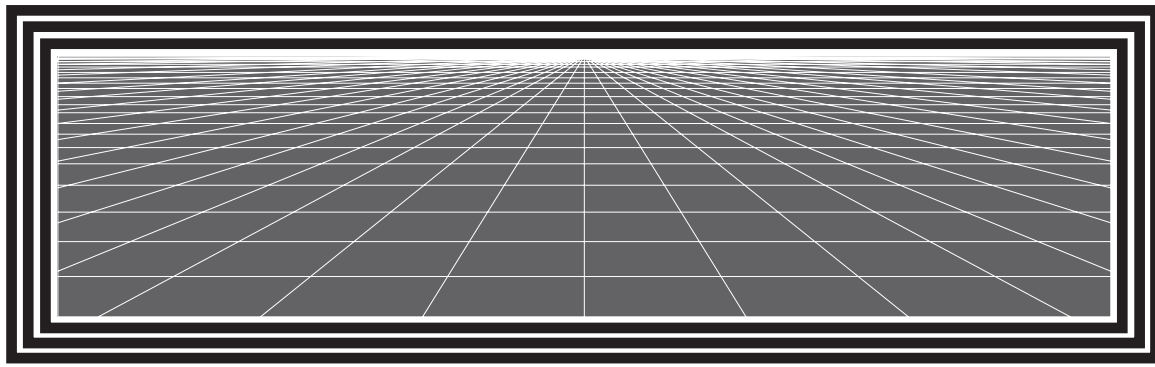
Proiectul **Shift Edu** are ca obiectiv integrarea tehnologiilor informaționale și comunicațiilor (TIC) în învățământul profesional tehnic, prin sporirea suportului acordat managerilor, îmbunătățirea competențelor digitale ale cadrelor didactice, dezvoltarea conținutului digital pentru anumite meserii și specialități, dotarea corespunzătoare a instituțiilor, pentru realizarea unui proces educațional de calitate.

Această conferință a fost realizată în cadrul Proiectului **Shift Edu Competențe digitale pentru angajare în economia modernă**, implementat cu sprijinul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare din fondurile Programului Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare.

Implementat de
C.E. PRO DIDACTICA

Cooperare Austriacă pentru Dezvoltare

Cooperarea Austriacă pentru Dezvoltare oferă suport țărilor din Africa, Asia, Europa de Est și Sud-Est, precum și din zona Caraibelor pentru dezvoltare sustenabilă. Ministerul Federal pentru Europa, Integrare și Afaceri Externe planifică strategiile de cooperare. Agenția Austriacă pentru Dezvoltare (ADA), departamentul operațional unit al Cooperării Austriece pentru Dezvoltare, implementează programe și proiecte împreună cu sectorul public și privat și organizații nonguvernamentale.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educație pentru un mod sănătos de viață

Rezumat: Educația pentru un mod sănătos de viață are ca sfera de referință „câmpul acțiunii pedagogice” identificabil la nivelul educației psihofizice, dimensiune generală a educației bazată pe valoarea generală a sănătății psihice și fizice a educatului (preșcolarului, școlarului mic etc.). Funcția sa generală de formare-dezvoltare a conștiinței psihofizice a educatului este realizată pedagogic prin obiectivele specifice proiectate în termeni psihologici de competențe și sociali, de conținuturi particulare care vizează educația pentru: a) să-

nătate; b) alimentație sănătoasă; c) igienă (fizică și mintală); d) securitate fizică, psihică și socială. Cele patru conținuturi particulare ale educației psihofizice susțin realizarea educației pentru un mod sănătos de viață în mediul școlar și extrașcolar, în context formal (arii curriculare, discipline de învățământ, lecții etc.) și nonformal (cercuri de specialitate etc.).

Din perspectivă pedagogică, un rol important revine educației pentru igienă mintală, definită în termeni de igienă a învățării, dependentă de calitatea curriculumului școlar; la nivel general (plan de învățământ construit curricular), specific (programe și manuale școlare, construite curricular) și concret (proiecte de lecție, concepute și realizate-dezvoltate curricular în context deschis).

Cuvinte-cheie: educație pentru un mod sănătos de viață, educație pentru alimentație sănătoasă; educație pentru igienă.

Abstract: The term “education for a healthy lifestyle” refers to the field of pedagogical action that may be identified at psychophysical education level – a general educational dimension based on the general value placed on the psychological and physical health of the subject of education (the preschooler, the primary school pupil and so on). Its general function, that of cultivating and developing the psychophysical consciousness of the subject of education, is fulfilled pedagogically through the specific goals that had been designed in terms of competence and social skills, specific contents targeting the various aspects of education: a) health; b) healthy diet; c) physical and mental hygiene; d) physical, psychological, and social security. The four specific content units of psychophysical education support the fulfillment of education for a healthy lifestyle in both the school environment and that outside the school, in a formal context (curricular areas, school disciplines, lessons etc.) as well as a nonformal one (specialized clubs, workshops etc.). From a pedagogical perspective, mental hygiene has an important part to play, being defined in terms of “hygiene of learning”, dependent upon the quality of the school curriculum, at a general level (curriculum-based study plan), specific level (curriculum-based school programs and textbooks), and detailed level (lesson plans, conceived and implemented based on the curriculum in an open context).

Keywords: education for a healthy lifestyle; education for a healthy diet; education for good hygiene.

Educația pentru un mod sănătos de viață definește, la nivel de concept operațional, „câmpul acțiunii pedagogice” eficiente creat în zona intersecției dintre „variabilele biopsihice” implicate în realizarea și exprimarea mai multor conținuturi particulare ale educației psihofizice:

- 1) Educația pentru sănătate;
- 2) Educația pentru alimentație sănătoasă;
- 3) Educația pentru igienă;
- 4) Educația pentru securitate fizică, psihică și socială [4, pp. 29-100].

Cele trei conținuturi particulare sunt subordonate funcției generale a educației psihofizice, cu caracter obiectiv, reflectată subiectiv la nivelul obiectivului pedagogic general al educației psihofizice – *formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice a educatului* (preșcolarului, elevului etc.). Acest obiectiv general este construit în raport de valoarea pedagogică generală a sănătății psihice și fizice a educatului, reflectată de *educația psihofizică* la nivel de conținut general al educației sau de dimensiune generală a educației. Mecanismul teleologic, evocat ca reper axiologic și prospectiv, este propriu și celorlalte conținuturi generale ale educației determinate de obiective generale construite în funcție de valorile pedagogice generale: *binele moral – educația morală; adevărul științific – educația intelectuală; utilitatea adevărului științific aplicat – educația tehnologică; frumosul – educația estetică* [3; 2, pp. 94-102; 106-108].

Câmpul de acțiune pedagogică al *educației psihofizice* este animat sociocultural de un set de „variabile biopsihice” implicate în specificarea obiectivului general (*formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice a educatului*) și în definirea unor conținuturi particulare. Subiectul a mai fost abordat de noi în *Didactica Pro...* într-o perspectivă mai largă care a permis definirea și analiza *educației pentru sănătate* în calitate de:

- a) *valoare pedagogică* aflată la baza curriculumului școlar prin intermediul unui conținut general al educației (vezi *educația psihofizică*, aflată în corelație cu educația estetică, tehnologică, intelectuală și morală);
- b) *conținut particular* al educației psihofizice (realizabil direct sau indirect prin mai multe discipline de învățământ și activități de tip nonformal);
- c) *problemă specifică* a lumii contemporane, abordată prin „noile educații” (vezi *educația sanitară modernă, educația nutrițională, educația sexuală, educația ecologică* etc.) (vezi Sorin Cristea [1, pp. 61-62]).

Ca valoare, *educația pentru sănătate* poate interveni transdisciplinar în cadrul curriculumului școlar organizat formal și nonformal, raportat la competența inteligenței aplicative și a inteligenței socio-morale, definite în termeni de obiective psihologice generale (ale unor arii curriculare) și specifice (ale unor discipline de învățământ sau activități extrașcolare).

La nivel de conținut particular, *educația pentru sănătate* este subordonată unor obiective specifice unor discipline de învățământ sau activități extrașcolare care vizează *formarea-dezvoltarea psihofizică generală și specifică* și unor cunoștințe (teoretice și aplicative) susținute atitudinal (afectiv, motivațional, volitiv, caracterial) în domeniul *igienei generale* și a *igienei învățării* și în domeniul sportului (organizat formal și nonformal, la ni-

vel de cultură generală și de specialitate/profesională).

Ca problemă specifică a lumii contemporane, abordată prin „noile educații”, *educația pentru sănătate* este raportată istoric la *educația ecologică*, în general, și la *educația sanitară modernă*, în mod special, „care poate încorpora atât educația nutrițională, cât și educația sexuală” (vezi George Văideanu [5, p. 66]).

Educația pentru un mod sănătos de viață definește un ansamblu de calități biopsihice dobândite în timp reflectate pedagogic în cadrul unei competențe care poate fi probată ca *produs al cunoștințelor teoretice – aplicative – condiționale* (care susțin atitudinal procesul de asimilare a cunoștințelor teoretice și aplicative însușite), interiorizate în timp, referitoare la: *educația pentru sănătate; educația pentru alimentație sănătoasă; educația pentru igienă fizică și mintală; educația pentru securitate fizică, psihică și socială*.

1) *Educația pentru sănătate* reprezintă „o disciplină nouă” care are ca obiectiv specific responsabilizarea *educatului* în procesul de „menținere a sănătății la un nivel optimal” din punct de vedere fizic (formă, forță, dinamism, rezistență) și psihic (dezvoltare, stimă de sine, umor de calitate, hedonism/cultivare a plăcerii și a bucuriei naturale, în perspectiva eliberării de suferință), dar și social, prin cultivarea valorilor morale care susțin sentimentul dragostei, al prieteniei, al apartenenței la grup, al exprimării ecologice, al reușitei profesionale/comunitare/civice/culturale etc.

În contextul unei societăți deschise, informaționale, bazată pe valorile cunoașterii și ale democrației sociale, „educația pentru sănătate face parte dintr-un proiect educativ global, preocupat de dezvoltarea tuturor componentelor individuale care vizează crearea unei mentalități sănătoase”, bazată pe *reflexele vieții sănătoase* și pe *arta de a trăi sănătos*.

Obiectivul specific *educației pentru sănătate* este exprimat în termeni:

- 1) *psihologici*, de *competență a educatului* responsabil, implicat în *menținerea sănătății* la nivel optim (fizic, psihic, socio-moral);
- 2) *sociali*, de *conținuturi sanitare* recunoscute de societatea postmodernă, care susțin formarea *competenței sanitare a educatului* prin cunoștințe teoretice și aplicative de bază, referitoare la: a) *prevenirea sanitară* (în condiții de educație sanitară formală și nonformală); b) *remediarea sanitară* (a bolilor prin regimul de viață în familie; prin igiena generală și școlară, inclusiv prin igiena învățării; în condiții de medicație, de spitalizare etc.); c) *informarea terapeutică* (pentru primele îngrijiri, pentru terapii paralele etc.). Realizarea în timp a acestui obiectiv specific implică operaționalizarea sa în condiții de definire a unor comportamente observabile (în cadrul unor

activități formale, dar mai ales nonformale) care probează *un mod sănătos de viață* al educatului în mediul școlar și extrașcolar, în contextul îndeplinirii unor sarcini proprii *educației psihofizice*, dar și educației morale, intelectuale, tehnologice și estetice [4, pp. 30-44].

II) **Educația pentru alimentație sănătoasă**, denumită și *educație nutrițională* abordează două probleme speciale extreme, care se manifestă în societatea contemporană, la nivel de „sub-nutriție în țările în curs de dezvoltare și de supra-nutriție în țările industrializate avansate”. Funcția îndeplinită este cea de transformare a alimentației în modalitate de existență rațională, echilibrată, nu în *mijloc de subzistență* menit „să satisfacă doar cerințele nutriționale elementare”. Structura *educației pentru alimentație* implică un set de conținuturi particulare subordonate unor obiective specifice și concrete care vizează:

- a) *educația pentru alimentația dietetică*, realizabilă și controlabilă prin „adaptarea consumului alimentar la menținerea unei greutate optime”;
- b) *educația pentru arta culinară*, realizabilă în condiții de respectare a unei „bucătări ușoare” și „tradiționale”, care permite „să mănânci cu plăcere”;
- c) *educația pentru prevenirea devierilor alimentare*, cu referință la bulimie și anorexie, fumat, alcoolism, drog, alte practici nonconformiste care pot genera noi probleme grave (vezi raportul dintre „drog și școală”) [Ibidem, pp. 51-60].

III) **Educația pentru igienă** reprezintă „un ansamblu de precepte, de sfaturi și comportamente concrete care sunt atât preventive cât și curative, care vizează păstrarea sau restaurarea sănătății”. Implică raportarea la evoluțiile activității de *igienă*, „ramură a medicinei” dar și concept mai larg, „asociat cu cel de curățenie și îngrijire a corpului (igiena fizică), abordat din ce în ce mai mult la nivel de „igienă mintală” care are în vedere „echilibrul funcțiilor și dezvoltarea persoanei” [Ibidem, p. 61]. Din perspectivă pedagogică, o problemă importantă, dependentă de calitatea curriculumului școlar și a prestației didactice a profesorilor, este cea care vizează „igiena învățării” sau „igiena muncii intelectuale” în școală și în afara școlii (la activități nonformale, la studiul individual realizat acasă, în bibliotecă, prin utilizarea resurselor informaticii etc.).

Educația pentru igiena fizică include „igiena corporală, igiena vestimentară și a locuinței, igiena ținutei”, cu referință la poziția adoptată în timpul muncii (învățării etc.), dependentă de condițiile ergonomice (școlare, manageriale, tehnologice etc.), dar și de greutatea ghiozdanului școlar, impusă de numărul de manuale, caiete, mijloace auxiliare etc. necesare zilnic în drumul

de acasă la școală de la școală – acasă etc.

Educația pentru igiena mintală include „igiena senzorială” (a vederii, auzului etc.) – care implică „protecția contra pericolelor și depistarea anomaliilor” – și *igiena muncii intelectuale*, necesară în viață și la școală, prin „opțiuni pedagogice” asumate la nivel de:

- a) stil de învățământ adoptat (care solicită saltul de la *stilul magistrocentrist* la *stilul activ*, bazat pe valorificarea resurselor cognitive și noncognitive ale elevului);
- b) organizare și planificare a temelor pentru acasă;
- c) respectare a ritmurilor școlare;
- d) respectare a „igienei odihnei și a somnului”;
- e) eliminare a cauzelor care generează efecte și fenomene negative: surmenaj, complexe (de inferioritate/superioritate), anxietate, depresie (la nivelul elevilor, dar și al profesorilor sau al părinților) [Ibidem, pp. 61-75].

IV) **Educația pentru securitate** are o sferă de referință din ce în ce mai extinsă. La nivel general implică *educația pentru securitatea fizică, psihică și socială*. La nivel unor conținuturi particulare implică:

- a) *educația pentru securitatea domestică* – pentru eliminarea riscurilor fizice/lovituri, tăieturi, căderi, arsuri, intoxicații etc. (în procesul didactic organizat în instituții preșcolare și școlare etc.) și a riscurilor materiale (prin măsuri de protecție a bazei didactico-materiale, de prevenire a incendiilor, de detectare a unor disfuncționalități în mediul pedagogic școlar și extrașcolar etc.);
- b) *educația pentru securitatea rutieră* – cu accent pe rolul preventiv și educativ al familiei, al școlii, al unor instituții publice la nivel de comunitate locală etc.;
- c) *educația pentru securitatea publică și privată* [Ibidem, pp. 76-100].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Educația pentru sănătate. În: *Didactica Pro...* nr. 31, Chișinău, 2005, pp. 61-62.
2. Cristea S. Concepte fundamentale în pedagogie. Vol. 4. Conținuturile și formele generale ale educației. București: Didactica Publishing House, 2017.
3. Hubert R. *Traité de pédagogie générale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.
4. Minder M. *Champs d'action pédagogique. Une encyclopédie des domaines de l'éducation*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1997.
5. Văideanu G. UNESCO – 50 – Educație. București: EDP, 1996.

Așteptăm articolele Dumneavoastră, care nu trebuie să depășească 5-7 pagini, la 1,5 rânduri. Redacția nu recenzează și nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea și veridicitatea conținutului materialelor prezentate revine semnatărilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

Abonarea 2019

**STIMAȚI MANAGERI, PROFESORI, EDUCATORI,
PĂRINȚI, ELEVII ȘI TOȚI CEI INTERESAȚI
DE DOMENIUL EDUCAȚIONAL!**

Campania de abonare pentru anul 2019 la revista de teorie și practică educațională *Didactica Pro...* continuă.

Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POȘTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER

În anul 2019, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi:
TIC: aplicații practice; Profilul absolventului de la diferite niveluri; Educație pentru societate; Educație moral-spirituală; Educație pentru media; Strategii didactice moderne; Proiectare didactică etc.



Vă mulțumim că sunteți alături de noi!