

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6458



Educație timpurie

- *Proiectul Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*
- Curriculumul preșcolar
- Cultură și optim familial
- Impactul jocului didactic



**Distinsa noastră colegă,
SILVIA BARBAROV,
la a frumoasă aniversare...**

Oricât de banale eu devenit pentru unii unirea cu tot binele din lume, ezitate cu ocazia zilelor de naștere, totuși ne simțim onorați de misiunea de a-i spune public, împreună cu alții în revistele *Didactica Pro...* și echipa Centrului Educațional PRO DIDACTICA, alături de care a muncit mai mult de un deceniu.

La mulți ani, stimatele colegi, **SILVIA BARBAROV!**
Vă admirăm dincoace pentru verticalitate și demnitate, pentru retorică deosebită, pentru finețea observațiilor și a comportamentului.
Ați fost și sîntați o învingătoare. Destinul nu V-a răstăcit, purtîndu-Vă la multe înălțimi. Dar știți să Vă mențineți echilibrul chiar și în situații dintre cele mai critice.

În cei 10 ani muncați la Pro Didactice, în condiții diverse și instabile, ne-ați oferit modele de fidelitate și curaj. Ultimul proiect grandios pe care l-ați coordonat – o componentă a Proiectului Ministerului Educației și Tineretului Educație de calitate în mediul rural din Moldova, V-a călăzesc anorm spiritul morii și profesional. Proiectul s-a desființat într-un termen record – de 2 luni, înaltiv grație efortului Dvs., celouat și acempiar. Ne-ați arătat că sîntați competenți, puternici, abili în cele mai diverse relații. Datorită formației filologice, etnului vieții Dvs., ne ofeți modele de comunicare interpersonală, de atitudine nobilă și de fier lingvistic.

Familia V-a fost pivotul, iar Dumnezeu voastră – aluzia și inima ei. Știm că aveți multe virtuți legate de ea, pe care dorim să le vedem împlinite.

Vă urim să mergeți înainte așa cum Vă cunoaștem și să continuați realizarea motului Dvs. zilnic: *Această zi este cea mai bună din viața mea!*

În numele echipei CEPD,
Viorica GORAȘ-POSTICA



Didactica Pro...

Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
"PRO DIDACTICA"
Nr. 3-4 (43-44), 2007

Colegiul de redacție:

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

Echipe redacționale:

Redactor-șef:
Nadia Cristea
Redactor stilizator:
Mariana Vatamanu-Ciocanu

Culegere și corectare:
Maria Balan

Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae Susanu
Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău

Acest număr apare cu sprijinul Fundației SOROS-Moldova; al Ministerului Educației și Tineretului; RE: FINE OSI – Resourcing Education: Fund for Innovations and Networking. Open Society Institute, Budapesta; LIECHTENSTEINISCHER ENTWICKLUNGS-DIENST, Schaan

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

Adresa redacției:

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

Nadia CRISTEA
Argument 2

QUO VADIS?

Ion HADÂRCĂ
Șapte-ani-de-acasofia 3
Interviu cu V. Lungu și L. Dascăl:
Învățămîntul timpuriu.
Realizări și probleme 8

EDUCAȚIE PENTRU TOȚI

Viorelia MOLDOVAN-BĂTRÎNAC
Proiectul Educație pentru Toți-Inițiativă de
Acțiune Rapidă 11
Iurie VÎRLAN
Campania de Informare și Mobilizare
Comunitară *Ajută-I să crească*
OM MARE! 13
Stela CEMORTAN
Oportunitatea dezvoltării Curriculumului
preșcolar în conformitate cu teoria noilor
educații 14
Valentina CHICU
Managementul implementării
curriculumului în instituția de învățămînt
preșcolar 16
Aglaida BOLBOCEANU
Curriculumul educației copiilor de vîrstă
timpurie și preșcolară (1-7 ani) în
Republica Moldova 19
Maria BARANOV
Ghidul cadrelor didactice pentru educația
timpurie 24
Valentina LUNGU
O carte mare pentru cei mici 27
Liliana CALMAȚUI
Regîndind educația preșcolară din
Moldova. Centre de resurse pentru părinți
și copii de la 0 la 7 ani. Un model
inovator 28
Viorica COJOCARU
Reabilitarea și educația incluzivă
pentru vîrstă preșcolară 30

EVENIMENTE CEPD

Dezvoltarea profesională
a managerilor din grădinițe 32
Proiectul Educația de calitate în mediul
rural din Moldova 33
Un viitor pentru copiii noștri 34
Un proiect util pentru copiii
cu dificultăți la lectură și scriere 34

UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL

Victoria GONȚA
Consecințele migrației de muncă a
părinților pentru personalitatea
copiilor 36
Oxana FURTUNA-ȘEVČENCO
Familie dezmembrată – copii neîncrezuți
în sine 40
Inga MĂLAI
Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” din
s.Cornești, Ungheni 44
Liceul Teoretic “Ion Creangă”
din or. Cahul 46
Dorina ȘCHIDU, Constantin CHETRUȘCA
Pasionați de astronomie... 48

DOCENDO DISCIMUS

Natalia ZOTEA
“Profesorul este, înainte de toate,
“discipolul” elevilor săi...” 49
Nina STRALIUC
“Rolul de părinte-educator îi revine
cadrelor didactice de la instituția
preșcolară...” 51
Marcela GÎLCĂ
“Există, cu certitudine, o inimă de
pedagog...” 52
Maria VASILIEV
Aplicarea de către preșcolari a cunoștințelor
matematice în alte tipuri de activitate 53
Angela CAZAC
Educația și cultivarea democrației în
grupele de grădiniță 55
Lilia GOLOVEI
Tehnologiile informaționale în avantajul
educației estetice 56

EX CATHEDRA

Gabriel ALBU
Copilăria, afectivitatea și sensul evoluției
personalității 58
Larisa CUZNEȚOV
Cultură și optim familial: arta
înțelegerii și educației copilului de la
naștere pînă la școală 61
Vasile BOTNARCIUC
Izomorfismul dintre îmbinarea de cuvinte
și derivatul lexical 66
Valentina OLARU
Competența de a învăța să înveți prin
prisma autoformării metacognitive a
cadrelor didactice 69
Aliona PANIȘ
Aspecte ale deciziei ca dimensiune
pedagogică 73
Marinela TĂNASE
Implicații culturale în formarea
profesională inițială 78
Claudia SUHAN
Jocul didactic – metodă interactivă de
comunicare orală 81

DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Maria Eliza DULAMĂ
Educația pentru valori prin intermediul
poveștilor 84
Lucia COMAN
Tehnica colajului și procesul integrării ... 90
Lucia PALAGHIOIU
Impactul jocului didactic asupra formării
elementelor culturii economice
la elevii mici 94

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA
Educația timpurie 98

SUMMARY 100



Nadia CRISTEA

Conform aspirațiilor umane, educația urmează să acopere necesitatea dezvoltării societății sub toate aspectele: politic, social, economic și cultural. Ne asumăm prea mult?

Dacă la prima vedere pare a fi o exagerare, o analiză mai atentă ne-ar demonstra cât de des este invocată educația. Atunci când cineva nu are capacitatea de a respecta coerența câtorva fraze, ne întrebăm dacă a fost vreodată la școală? Atunci când condițiile de trai nu suportă, zeci de ani, nici o îmbunătățire, ne întrebăm ce pregătire profesională au diriguitorii ignoranți, medicii incompetenți, vânzătorii aroganți, taximetriștii incuți, profesorii agresivi... Toate acestea ne duc cu gândul la educație, la lipsa celor *șapte ani de acasă*.

Dacă omul își petrece timpul studiind pentru a-și îmbogăți mintea și inima, întreaga societate așteaptă de la el competență, calificare, dăruire, toleranță. Ba mai mult, este o comandă socială de a avea profesioniști în orice domeniu. De aici și valoarea educației. Educația și instruirea trebuie plasate *de jure* în ierarhia priorităților, investițiilor, politicilor, în numele viitorului.

De ce învățămîntul timpuriu?

Părerea generală conform căreia copilul nu înțelege multe, nu analizează, nu memorează și de aceea se va investi în el când va fi mai mare este total greșită. Psihologul B. Bloom ne arată că pînă la vârsta de șapte ani individul valorifică 68% din potențialul său intelectual.

Argument

Cei șapte ani parcurși de om pe scena vieții evocă un ciclu natural mult prea important care poate fi comparat cu desăvîrșirea actului creației.

De ce șapte ani? Ni s-a oferit cifra șapte ca un miracol și o binecuvîntare, ca o posibilitate de a întregi cercul de după naștere, de a cizela sculptura, formînd personalitatea. Familia este cea care are marea onoare și responsabilitate de a „complini Omul” din copil. Cei șapte ani de acasă urmează să-l plaseze printre cei ce reușesc să rămînă Oameni în orice condiție sau conjunctură. Să rămînă Oameni și cînd sînt domni, bogați sau săraci, umiliți sau lăudați, „slefuiuindu-și” corectitudinea, onestitatea, loialitatea.

Modelele învățării, ale muncii și vieții se schimbă rapid, ceea ce presupune nu doar adaptarea individului la schimbare, ci, în egală măsură, și stabilirea căilor de schimbare a modului în care sînt realizate lucrurile. În acest context, la nivel european, deprinderile de bază – abilitățile de comunicare, abilitățile antreprenoriale, competențele sociale etc., sînt considerate a fi definitorii. Și acest fapt este debutul învățării de-a lungul vieții. De aceea, la început de mileniu trei, grădinița devine *poarta numărul unu*.

Cu siguranță, o rețetă ideală care să permită integrarea în societate a copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară nu există, nici una pentru asigurarea viitorului, dar urmează să ținem cont de:

- cît de importantă și necesară este competența educatorului care modelează copiii;
- cît de importantă și necesară este mobilizarea resurselor comunitare în sprijinirea învățării permanente;
- cît de importantă și necesară este capacitatea managerului de a asigura echilibrul dintre regimul de funcționare a instituției și organizarea procesului educativ.

Prin implementarea conceptului de *educație timpurie* vom dobîndi nu numai identitatea și integritatea personală, ci, pe viitor, și pe cea socială, economică, politică și culturală.

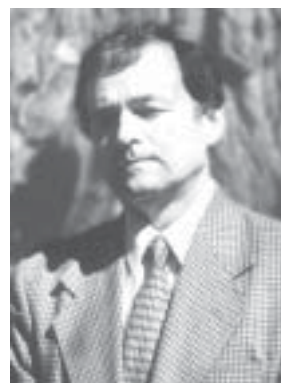
QUO VADIS?

Șapte-ani-de-acasofia

Pinocchio încă nu are cei șapte ani de acasă. De aceea are un nas cât toate zilele și pe umeri – un bostan plin cu talaș. Degeaba investește sârmanul taică Geppetto în Abecedarul schimbat pe biletul de intrare la Teatrul de miniaturi, degeaba își tocește Greierele-vorbitor sforăitoarele sentințe pedagogice și pas'de Zîna-Albastră care ține cu tot dinadinsul să lecuiască păpușa de lemn de boala minciunilor care lungesc mărimea nasului!

Pînă nu-și seamănă bietul nostru Pinocchio, momit de Vulpea-cea-Șchioapă și Motanul Orb, cei cinci galbeni din care vor crește de cinci sute de ori mai mulți, în Cîmpia Minunilor din Țara Proștilor; pînă nu cunoaște Pinocchio și drama Măgărușului urecheat, mai nimerind și în burta Rechinului înspăimîntător (aproape ca în biblica Balenă a lui Iona) nu se întîmplă minunea cea mare prin care naiva păpușă se transformă, spre bucuria lui Geppetto, numaidecît într-un băiat cuminte, priceput și săritor la nevoie, așa cum observă și bătrînul meșter-cioplitor: „Pentru că atunci cînd copiii răi devin buni, ei capătă o nouă înfățișare, chiar și pentru rudele lor!”

Fascinanta metamorfoză din basmul italian generalizează, în fond, un mugure de caracter, o experiență de consacrare a aventurii ontologice, un tip problematic al copilăriei umane, rezolvat cu mijloacele basmului: *Prîslea cel Voinic și merele de aur* de Petre Ispirescu, *Cenușoacă* de Ovidiu Drimba sau *Nică a lui Ștefan a Petrei* din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, *Alice în Țara Minunilor* sau *Mary Poppins* – sînt tot atîtea ipostaze realist-mitologice ale ființei în devenire. „Din ideea de mai mic, notează George Călinescu în *Estetica basmului*, a rezultat și aceea de voinic, mic de stat, microscopic chiar. Voinicia, rezidînd mai ales în inteligență, implică o concentrație fizică, hieroglifică, bineînțeles, ce n-are nimic de-a face cu monstruozițările naturii. Copilul ca neghina, ca bobul de mazăre, cît o șchioapă, cît un deget, intrînd în animale, speriind pe toți, *le petit Poucet*, în fine, are o circulație universală” (2, p. 197).



Ion HADÂRCĂ

scriitor

Reținem această generalizare judicioasă fără a intra în domeniile demonstrațiilor de exhaustivitate. Ceea ce ne interesează pe noi în această încercare de deslușire a parametrilor subiectului abordat este:

1. Ideea existenței apriorice a unui cîmp aparte al pedagogiei populare, intuitiv palpat și genial exprimat în pilde, snoave, proverbe și basme.
2. Ideea delimitării acestui cîmp imaginar, decupat din haosmosul întîmplărilor de basm și transformat, prin sintagma „celor șapte ani de acasă”, într-un principiu doctrinar, al unei noi și distincte concepții gnostice, paideice și filozofice.

Necesitatea abordării acestui nou concept de *cei-șapte-ani-de-acasofie* este cu atît mai îndreptățită prin abordarea unor surse nu doar folclorice-paremiologice, dar și teosofice, ale *Filocaliei* Sfinților Părinți, sau de istorie literară, a *Învățăturilor lui Neogoe Basarab către fiul său Theodosie* (sec. XVI) sau a *Divanului* lui Dimitrie Cantemir (sec. XVII). Spre exemplu, cît de înțelepte (și de actuale!) sînt îndemnurile frămîntatului părinte Neogoe către urmașii săi: „Care sînt fiii noștri cei de la inimă și iubiți? Sînt fiii pe care i-am făcut în păcate. Dar fiii noștri cei neiubiți, ce sînt și ei de la inima noastră, care sînt? Aceștia sînt lacrimile ce curg, căci, cum sînt fiii noștri cei dragi (...) de la inima noastră, așa și lacrimile ies din inima noastră, și ele sînt fiii noștri cei de mîntuire. Iar dacă ne spurcăm trupul și ne întinăm sufletul, din mila lui



Dumnezeu prin ele să descopere apa vie, ca să ne curățăm trupul și să spălăm sufletul nostru, căci lacrimile sînt aripile pocăinței, și nu numai aripi, ci și mamă, și chiar fiică” (3, p. 355). Accentuăm, aici, că întreg mesajul *Învățăturilor...* lui Neagoe Basarab, marcat de povețe evanghelice, de necesitatea primenirii sufletești și trupești „încă din botez și pruncie”, se înscrie perfect în paradigma noastră.

* * *

Într-o suită de arabescuri pedagogice *despre ce ar trebui să știe și să-i spună Geppetto neprețuitului său odor* se constituie eseu psihopedagogic al Luciane Marinangeli *De vorbă cu Pinocchio* (9) succedat de un decalog protector al *Copilului ecologic*. Observații, comentarii, sfaturi utile, jocuri și texte coroborează în mod creator pentru a repovesti dintr-un unghi paideic celebrul basm al lui Carlo Collodi despre peripețiile lui Pinocchio într-o lume, iată, mereu bulversată de invazia copiilor. Mai nou, există, ce-i drept într-o formulă ludică, și tentativa elaborării unei științe autonome, invers poziționate față de teoria adulților (a se vedea, cu titlu de curiozitate, pamfletul pentru copii al scriitorului odesit G.Oster *Tatamamalogia și educarea adulților* (4). Dar să revenim la preceptele destinate micuțului Pinocchio. „*Să comunicăm cu copilul înainte de a se naște*”, „*Să vorbim cu Pinocchio în primele zile*”, „*Docilitatea absolută față de copil este o eroare*”, „*Muzica drept unul din principalele mijloace de tratare*”, „*Afecțiunea ca necesitate fundamentală*” sau „*Principiul educației inteligent vorbitoare*” sînt doar cîteva din tezele acestui manual util de Pinocchi-etate.

Vom reproduce doar cîteva comentarii din paginile acestui manual pentru a ne recunoaște în inerțiile cu pretenții didactice pe care adeseori le aplicăm fără a le conștientiza cîtuiși de puțin impactul imprevizibil. Spre exemplu, comenzile în serie: „ascultă!”, „taci!”, „nu

mișca!”, „fă cum fac toți!” au, mai curînd, menirea de a cultiva inerția, handicapul și retardarea decît cuminența și ascultarea. Cu toate acestea, sugerarea și impunerea cadrului limitativ sînt necesare creșterii: „Nu se știe bine de ce în dezvoltarea normală a unui copil experiența neplăcutului este tot atît de importantă ca și cea a plăcutului. Zîna-Albastră nu l-a scutit de severitate pe Pinocchio, lăsîndu-l să stea afară la ușă toată noaptea pentru că nu se purtase bine” (9, p. 17). Sau, un alt exemplu care se referă la obligația celor apropiați să suporte toate cererile și capriciile fratelui avantajat, capricii ce „îi aduc acestuia din urmă un prejudiciu extrem de grav – pe lîngă marea nedreptate pe care o fac fraților săi – pentru că îl fac să piardă simțul limitelor și al realității, care este făcută și din obstacole și din efort, din amînări și din despărțiri care urmează după fiecare nouă etapă. Bucuria și durerea lucrează împreună la formarea psihicului, ele sînt realitatea vieții, albă și neagră în același timp” (9, p. 17).

O altă realitate este manifestarea corectă a atitudinii (rațiunii) părintești: „Un *Eu* puternic se construiește plecînd de la rațiunea părinților: ei au de ales între a-l considera pe fiul lor ca pe o biată ființă slabă și nepuțincioasă și a-l privi nu cum le apare lor acum, adică plin de defecte, de neînțeles, nehotărît, ci în potențialitatea sa pozitivă; să-l privească întotdeauna ca pe un copil foarte frumos, curajos, bun, senin; el va percepe această privire cu antenele sale care nu sînt deloc departe de pieptul nostru și va deveni ceea ce ne imaginaserăm noi pentru el (...). E de ajuns să ne gîndim că el nu e unul, ci doi, unul e acel copil, acel băiat pe care îl vedem, iar celălalt Ființa misterioasă dinăuntru lui, care noaptea îl ține în viață în timp ce el doarme, efectuînd mii de procese extrem de complicate fără să greșească vreodată, Ființa mică cît un deget, cît sămînța de muștar de care vorbește Evanghelistul și care sălăsluiește în străfundul inimii noastre”.

În sfîrșit, o a treia exigență pedagogică ține de evitarea *mesajului dublu*, nepotrivirea dintre mesajul verbal și cel neverbal, manifestat printr-un zîmbet ironic, tonalitate batjocoritoare sau voce aspră în disonanță cu acceptul situației. Astfel, ne spune autoarea, limbajul pe care îl folosim față de copil trebuie să fie întotdeauna coerent: mînie pe dinăuntru, mînie și în afară, dragoste pe dinăuntru, dragoste și în afară, *pentru ca nu-ul tău să fie nu și da-ul tău să fie da* (subl.n.)” (9, p. 68).

Un Pinocchio modern, secundat în creștere de învățăturile lui Montaigne și de metoda Gestalt-ului freudian, se profilează, în fine, din aceste lecturi necesare. Rigorile spațiului limitat ne fac să pomenim doar în treacăt alte două surse de lectură consistentă care ne-o oferă cărțile ilustrului filozof contemporan, spaniolul Fernando Savater: *Etica pentru fiul meu Amador* și *Curajul de a educa*.

* * *

Constat cu bucurie privilegiul de a avea în patrimoniul nostru cultural două desfășurări clasice ale noțiunii *celor șapte ani de acasă* în *Amintiri din copilărie* a dascălului Ion Creangă și în *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, romanul copilăriei poetului-filozof Lucian Blaga, în teme, două mărturisiri neașe ale devenirii lui Prîslea-Pinocchio cel nătăfleț.

Nicăieri în altă parte nu veți întâlni o mai autentică relatare a atașării prunciei de miracolul graiului-detașării de muțenie ca în *Hronicul și cîntecul vîrstelor* lui Lucian Blaga: „N-am putut niciodată să-mi lămuresc suficient de convingător pentru mine însumi strania mea detașare de „logos” în cei dintîi patru ani ai copilăriei. Cu atît mai puțin acel sentiment de rușinare ce m-a copleșit cînd, constrîns de împrejurări și de străduințele ce nu mă cruțau ale Mamei, am ridicat mîna peste ochi ca să-mi iau în folosință cuvintele. Cuvintele îmi erau știute toate, dar în mijlocul lor eram încercat de sfîeli, ca și cum m-aș fi împotrivit să iau în primire chiar păcatul originar al neamului omenesc” (11, p. 5).

Sau murmurul de balsam al Ozanei vorbitoare ce se citește în oglinda *Amintirilor...* crengiene: „Nu știu alții cum sînt, dar eu, cînd mă gîndesc la locul nașterii mele, la casa părintească din Humulești, la stîlpul hornului unde lega mama o șfară cu motocei la capăt, de crăpau mîțele jucîndu-se cu ei, la prichiciul vetrei cel humuit, de care mă țineam cînd începusem a merge copăcel, la cuptorul pe care mă ascundeam cînd ne jucam noi, băieții, de-a mijoarca, și la alte jocuri și jucării pline de hazul și farmecul copilăresc, parcă-mi saltă și acum inima de bucurie!. Și, Doamne, frumos era pe atunci, căci și părinții, și frații, și surorile îmi erau sănătoși, și casa ni era îndestulată, și copiii și copilele megieșilor erau de-a pururea în petrecere cu noi, și toate îmi mergeau după plac, fără leac de supărare, de parcă era toată lumea a mea” (10, p. 147). Ca într-un strop de rouă întrezărim în lumina acestui fragment întregul univers domestic care asigură desfășurarea preaplinului sufletesc al copilăriei și chiar a efectului benefic asupra celui ce a depus poate cea mai vibrantă mărturie artistică despre roadele de aur ale vlăstarului răsărit și lăstărit sub razele paterne ale *tuturor celor șapte ani de acasă!*

* * *

După aceste inserții bibliologice, e timpul să ne întrebăm: Ce înseamnă la o adică a avea cei șapte ani de acasă? Din păcate, deși noțiunea este destul de răspîndită și utilizată în circumstanțe comune, majoritatea dicționarelor explicative ocolesc descifrarea expresiei. Nici redutabilul Stelian Dumitrăcel în foarte motivatul său *Dicționar de expresii românești* (Ed. Institutul European, Iași, 2001) nu-i acordă careva atenție. Abia marele DLR (6) încearcă o catalogare sumară la categoria numeralului (*expr. *a (nu) avea cei șapte ani de acasă* =

a (nu) fi bine educat în copilărie), explicație preluată și de noul DEXI (7).

Vom risca pe cont propriu o descifrare nuanțată. *A nu avea cei șapte ani de acasă* este o expresie-cheie care face parte din categoria expresiilor etno-lingvistice fundamentale, elaborate nativ de filozofia, etica și pedagogia poporului nostru. Transgresarea *inconștientului colectiv* și revendicarea *arhetipului primordial*, despre care scria Mircea Eliade, sînt alte două dimensiuni, metafizice, ale expresiei în cauză. Idiomul pare a proveni din timpuri imemorabile, cînd opțiunea școlii era mai mult decît precară și saltul infantului, educat în universul vetrei, casei și gînteii natale, se făcea direct și firesc în tumultul vieții, în efortul muncii premature, filozofia celor șapte ani de acasă lucrînd în direcția asumării responsabilităților, a pregătirii pentru înfruntarea greului, pentru cîștigarea bucățelei de pîine și a dobîndirii unui rost sub soare. Preceptele creștine pare-se i-au imprimat conotații noi, cu distincte angajamente morale, teosofice (în subsidiar, pot fi citite exultarea cifrei divine, în opoziție cu maleficul „șase” și ecourile epifanice ale respectului Sfintei Familii). Expresiile *așa mai vii de acasă*, *a nu-i fi boii acasă*, *a fi în șapte luni*, *a spori cît șapte* sau *înțeleptul învîrtește de șapte ori limba în gură înainte de a vorbi* (vezi I. Zanne) au tangențe nu doar numerologice.

Implicit, a avea cei șapte ani înseamnă a-ți ști lungimea nasului (păzea, Pinocchio!) și a ști ce să faci cu propriile mîini (evident, a nu atenta la bunul străin), a-ți fixa bine blazonul originar, adică a ști de unde vii și ce nume porți, a nu fi terche-berchea sau gură-cască, a da bună ziua și a nu fluiera în biserică, a nu ciorti și a nu umbla cu mîța în sac, a-ți menține igiena corporală și vestimentară, a-ți asuma, în definitiv, condiția omului de omenie.

Cei șapte ani de acasă însumează, prin urmare:

- *capitalul inițial* de inteligență, cumsecădenie, omenie, tact și virtuți de navigare prin recifurile vieții;
- *proiecție astrală* în abisul existențial;
- *punct convergent* al cutumelor generaționiste, al conștientului etic și al predeterminării coeficienților de inteligență;
- *loc inițiatic*, leagăn paradisiac de captare a primordiilor puse în acord cu natura, divinitatea și cu propria fire;
- *lecție definitorie* (stăpînită sau ratată) de însușire a codului comportamental și spiritual.

Totodată, termen-limită a duratei formative și un cec în alb, un prim atestat de conviețuire socială, antemergător și predictibil tuturor celorlalte atestate ce vor urma. S-ar părea să fie la mijloc și simpla enumerare a încreștăturilor de răboj pe ușorul casei părintești (*a i se uita cuiva răbojul* însemnînd *a i se uita numărul anilor*) a vîrstei copleșului înainte de prima fisură existențială, înainte de dureroasa înstrăinare de cei dragi pentru alte ucenicii.

Prin rîcoșeu, se subînțelege că a nu avea cei șapte ani de acasă implică riscul unui abandon neantizant, a unei poziționări catastrofice față de mediul care inițial te examinează și te taxează minuțios, acceptîndu-te sau ignorîndu-te simptomatic.

Ceva din codul bunelor maniere, elaborat în modernitate, și ceva din regula bunului-simț armonizează în idiomaticele celor șapte ani cu cele zece porunci creștine, din care ar deriva implicit, odată cu moștenirea iubirii pentru aproapele tău, pentru părinți, strămoși, surori și frați, iubire care cimentează respectul pentru valorile creștine, pentru valorile căminului familial și pentru asigurarea unei continuități ascendente întru proslăvirea neamului.

Oricum, într-un ritm tot mai vertiginos al tendințelor globalizatoare, interșantajabile de valori și coduri, în aceeași măsură denivelatoare și depersonalizante, este bine să-ți păstrezi totuși actul de identitate, sentimentul distinct al unui „acasă” inconfundabil, care-ți sporește șansele de evaluare la bursa mondială a valorilor.

Mai nou, diligențele accelerate ale secolului XXI impun alte priorități (însușirea computerului înaintea abecedarului, explicarea diferențelor de sex etc.) și comprimarea termenilor de consolidare a bazei comportamentale vitale! Șase, patru și chiar trei ani sînt termeni explorabili ai așa-numitului curriculum preșcolar difuz, în situația cînd testele pediatrice de ultimă oră, intuite de unele mame în toate timpurile și azi confirmate roentghenologic, reclamă necesitatea comunicării cu fătul și formării anumitor reacții, deprinderi, aptitudini încă din perioada prenatală!

În mod paradoxal, năstrușnicul de Pinocchio iese că se cioplește pe sine încă din scoarța buturugii, iar alegerea deliberată a vocației (teatrul de păpuși înaintea pragului școlar) este opțiunea precisă, conformă noilor standarde pedagogice, în care predomină individualul, relevarea ineditului existențial și nu colectivul, nu monotonia unificatoare a șabloanelor educaționale din manualele preșcolare și grădinițele supraaglomerate! La fel, pare-se ni se oferă prilejul de a constata că și aici, în arhicunoscuta și puțin studiată formulă a pedagogiei populare cristalizată în *cei șapte ani de acasă*, de fapt, geniul popular a anticipat pericolul uniformizării, pledînd explicit pentru individualizarea pregătirii lui Pinocchio în mediul „de acasă”!

Semnalăm, în acest context, și un punct de vedere radical înnoitor al nițel patriarhalului idiom paideic, punct de vedere formulat de neîmpăcatul Geppetto al păpușilor noastre care este maestrul Spiridon Vangheli. Constatînd decalajul vechilor programe și al noilor realități, scriitorul se (ne) întrebă: „...tindem spre o economie de piață și, în același timp, parcă ne-am rușina să pregătim copiii pentru o astfel de piață?”. Și în continuare: „De ce n-ar avea copiii posibilitatea să deschidă mici întreprinderi proprii, da, chiar cu aparate de casă și declarații de venit? Poate trebuie introdus un mic capitol în Codul Fiscal care s-ar referi la impozitarea viitoarelor întreprinderi școlare (evident, pînă

la o anumită cifră de afaceri). Oare nu este mai bine să ne creștem contribuabilii de mici? (Deci, pînă la urmă, un Pinocchio – *stăpîn* al Teatrului de miniaturi! – n.n.)... Și ultima. Dacă și în 2024 o să ne vedem copiii și nepoții stînd unii pe malul Prutului, alții pe malul Nistrului cu mîinile ținute streășină la frunte și cu privirea ținută în zare în așteptarea investitorilor (întreprinzătorilor) străini, iar statisticile vor arăta că din nou sîntem ultimii în Europa, să nu ne grăbim să-i învinuim, dar să ne întrebăm ce am întreprins noi în 2007 pentru a le schimba destinul?”. Binevenită întrebare, ilustrată și printr-un exemplu judicios, pe măsura talentului unui scriitor înțelept, permanent meditînd la viitorul copiilor și nepoților noștri.

Așadar, într-o lume turbulentă, tot mai polarizată și dezaxată, sîntem martorii revigorării unui concept într-o deplină desfășurare sau doar stătuții unor inerții anacronice și vetuste? Capacitatea discernerii binelui de rău, a înăbușirii pornirilor atavice și cultivării virtuților deosebite se poate realiza doar printr-un mediu stabil și coerent, pe care îl poate oferi doar atmosfera de familie, cadrul autoritar al grădiniții migălos cultivate, în care sporește răsădul, în care se mîngîie și se iartă și din care se stîrpește buruiana cea rea. Polonezul Leszek Kolakowski, într-un „breviar minim” al conceptelor etice întreprinde o „tentativă de restituire a înseși virtuților cuvîntului *virtute*”. „Zice corect un vechi proverb că nu poți învăța să înoți fără a intra în apă; un copil care trebuie să învețe a se folosi de furculiță și cuțit dintr-un manual, cu o mulțime de grafice arătînd unghiul de îndoire al fiecărui deget, s-ar plictisi imediat. E la fel de valabil și pentru manualele de virtute, care nu prea sînt de folos dacă nu vedem virtuțile aplicate în viață. Cînd mor virtuțile, moare societatea umană și nici un manual nu poate face nimic. Preotul care citează Evanghelia, dar care alteori în fața enoriașilor lansează blesteme pline de ură, distruge virtuțile evanghelice, în loc să le învețe, la fel finanțistul bogat care tună contra lăcomiei omenești. Deci, nu ne vom alege cu mare lucru din lectura manualelor, ci, dimpotrivă, vom lua mult mai mult din viața dusă între oameni care practică virtuțile, cu toate că rareori virtuțile se găsesc prezente toate laolaltă.

Anume această întrebare – dacă virtuțile pot fi practicate toate laolaltă – a fost deseori pusă de stoci. Ei ziceau că recompensa pentru virtute era virtutea însăși: adică recompensa omului drept era tocmai faptul că el e drept și nu trebuia practicăta virtutea justiției din nici un alt motiv; doar în acest caz virtutea era într-adevăr virtute”. Și în continuarea acestor idei pînă la deșurubarea manifestărilor paradoxal-absolutizate ale virtuților se accentuează: „s-a observat de mai multe ori că virtuțile practicate și proclamate în mod absolut și riguros devin rapid insuportabile sau dăunătoare atît pentru persoana virtuoasă, cît și pentru celelalte din jurul ei. Curajul poate degenera în bravadă prostescă și aventuroasă; justiția practicăta rigid, fără a se ține cont de complexitățile vieții

și de circumstanțele atenuante ale multor dintre contravențiile noastre, se poate transforma în cruzime și într-un paravan pentru aerul superior complăcut al *justului*; sinceritatea poate deveni o formă de brutalitate și de indiferență față de neplăcerile și suferințele apropiatului; pînă și inteligența se poate transforma într-un procedeu de evadare din viață și din inevitabilele ei conflicte; iar laudabilul principiu de a nu supăra pe nimeni poate deveni pretextul pentru o indulgență nelimitată față de rău” (11). Probabil, îl vom recunoaște în aceste profiluri caracterologice pe promițătorul nostru Pinocchio ramolit și chel, depășit de problemele vieții și încremenit într-o singură idee, spre dezamăgirea *celor șapte ani de acasă*, care dintr-un orgoliu exacerb și dintr-o lipsă de spirit autocritic și-a compromis marele proiect existențial. Or, cum spune poetul George Coșbuc:

*Multe bunuri are omul,
Dar virtutea cea mai mare
E să nu se fie mîndru
Cu virtuțile ce are.*

Treptat, dezghiocînd învelișurile unei sintagme, am ajuns la sesizarea dimensiunilor unui concept: *șapte-ani-de-acasofia*. În fața imperativelor stringente ale redimensionării practicilor educaționale acest concept respinge *acasofistica* gratuită, la fel ca și spațiul *șapteanesteziei* confortabile a conștiinței confruntate cu dilemele realității. Deoarece căderea în infantilism și „încremenirea în proiect” pot sucomba într-o *șapte anihi-dezaxare* monstruoasă, lipsită de careva deprinderi elementare de a trăi între oameni și de un scop strategic demn de a fi urmat, e cazul să ne amintim în final și de acel gnostic-usturător „a nu ști șapte” care ne șoptește la ureche voința refacerii fluxului neîntrerupt al memoriei și

conștiința simetriei absolute a coloanei numerologice de înălțare spre infinit.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Collodi C., *Pinocchio*, Editura Ion Creangă, București, 1980.
2. Călinescu G., *Estetica basmului*, Editura pentru literatură, București, 1965.
3. *Învățăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Theodosie*, Editura Roza Vînturilor, București, 1996.
4. Oster G., *Tatamamalogia și educarea adulților*, Editura Prut Internațional, Chișinău, 2002.
5. Dumistrăcel S., *Dicționar de expresii românești*, Editura Institutului European, Iași, 2001.
6. *Dicționarul Limbii Române*, serie nouă, tomul XI, partea I, litera Ș, Editura Academiei RSR, București, 1978.
7. *Dicționarul explicativ ilustrat al limbii române*, Editura Arc & Gunivas, Chișinău, 2007.
8. Cartaleanu T., Cosovan O., Cartaleanu E., *Dicționar de proverbe comentate*, Editura Știința, Chișinău, 2007.
9. Marinangeli L., *De vorbă cu Pinocchio*, Editura Arc, Chișinău, 2000.
10. Creangă I., *Amintiri din copilărie*, în *Opere*, Editura Princeps Edit & Mesagerul, Iași, 2007.
11. Blaga L., *Hronicul și cîntecul vîrstelor*, în *Opere*, vol. VI, Editura Minerva, București, 1997.
12. Kolakowski L., *Cînd mor virtuțile*, *Săptămîna*, Chișinău, 9 iunie 2000.
13. Vangheli S., *O istorie din „Carte de citire și gîndire”*, *Timpul*, 22 iunie, 2007.
14. Singer P. (edit.), *Tratat de etică*, Blackwell, Editura Polirom, Iași, 2006.



Învățămîntul timpuriu. Realizări și probleme

Interviu cu Valendina LUNGU, managerul Școlii-grădiniță nr. 152 din mun. Chișinău, și Liviu DASCĂL, directorul Școlii Medii de Cultură Generală Waldorf (cu grupe de grădiniță)

1. Ce mediu ar trebui să construim pentru individualizarea și diferențierea procesului de învățămînt în grădinițe?

Valentina Lungu: Resimțim lipsa unor lucruri sau persoane importante doar atunci cînd acestea dispar. Astfel s-a întîmplat și cu pedagogii din veriga preșcolară. Este dificil să găsești un educator de un înalt profesionalism și cu o puternică dorință de muncă atunci cînd nu are susținere financiară, în special în localitățile rurale. La o asemenea stare de lucruri s-a referit și dna Viorelia Moldovan-Bătrînac, viceministru al Educației și Tineretului, în cadrul Conferinței de lansare a Proiectului *Educație pentru Toți*, menționînd că în celelalte domenii mai pot fi obținute proiecte, granturi, iar în învățămîntul preșcolar acest lucru se întîmplă rar. Or, tocmai lui ar trebui să i se acorde prioritate.

Indiferent de localitate și vîrstă, mediul în care se dezvoltă copilul, intelectual și fizic, trebuie să fie unul securizant și stimulat. Or, mediul are un impact puternic asupra dezvoltării copilului: la această vîrstă el reproduce ceea ce aude și vede, imitînd totul, inclusiv comportamentul, limbajul etc. Dacă i se va vorbi frumos, respectuos și explicit, atunci și el se va comporta la fel. Evident, respectivele valori urmează a fi promovate sau, mai exact, implantate în familie. În cazul cînd în grădiniță se propagă unele valori, iar acasă sînt tolerate altele, diametral opuse, copilul este deabusolat. El se confruntă cu standarde duble și începe să se comporte neadecvat, munca pedagogului în situația dată asemănîndu-se cu cea a meșterului Manole: ceea ce zidea ziua se surpa noaptea. Viceversa acest fenomen se întîmplă mai rar, influența familiei asupra copilului fiind mult mai mare. De aici și necesitatea creării unui parteneriat cu familia, a unui mediu prielnic copilului. Pedagogul trebuie să-i asigure o ambianță care l-ar stimula să descopere, l-ar antrena în diverse forme de activitate: individual, în perechi sau în grup (dacă se organizează pe centre). Această modalitate oferă posibilități reale de individualizare a procesului de instruire. Numărul centrelor poate varia în funcție de obiectivele pe care și le-a formulat pedagogul, de tema abordată. Se va ține cont, bineînțeles, de faptul că nu toți copiii au același tempou de lucru, că au temperamente și niveluri de dezvoltare diferite. Educatorul va lua în seamă toate aceste aspecte, organizînd procesul de învățare atît individualizat, cît și diferențiat.

Un alt factor ce contribuie la sporirea calității educației este și numărul de copii în sala de grupă. Dat fiind un număr mare de copiii, educatorul, de cele mai multe ori, nu reușește să le acorde atenția necesară tuturor și recurge la forme de lucru frontale. În acest caz, ne pot veni în ajutor părinții. Prezența lor în sala de grupă le permite să-și revizuiască atitudinea față de propriul copil, deoarece îl văd într-un alt mediu, observă cum acesta relaționează cu semenii, dar și prestația educatorului, modul cum îl tratează pe copil. În felul acesta, ei pot aprecia mult mai bine munca dificilă a pedagogului. Din partea educatorului se cere însă competență, respect față de părinți, copii și colegi; sînt indispensabile cunoașterea curriculumului, planificarea chibzuită de lungă și scurtă durată, ceea ce îl va ajuta să ofere servicii de calitate.

Liviu Dascăl: Aș vrea să precizez că în noul *Curriculum preșcolar* se folosește noțiunea de *educație timpurie* și nu *învățămînt*, iar în cadrul pedagogiei Waldorf prin *învățămînt timpuriu* nicidecum nu înțelegem școlarizarea micuților de pînă la 7 ani (adică învățarea scrisului, cititului, socotitului, considerate sarcini nemijlocite ale instituțiilor școlare și nu ale grădinițelor). Scopul grădinițelor este dezvoltarea sănătoasă a copilului în aspect fizic și sufletesc-spiritual (educația corectă a voinței ca element sufletesc).

Mediul favorabil pentru individualizarea și diferențierea procesului educativ în grădiniță, în viziunea pedagogiei Waldorf, include mai multe componente: culoarea roză mată a încăperii, lumina caldă a becurilor electrice (nu cea rece a becurilor cu neon), jucăriile simple din materiale naturale (bucăți de lemn, conuri, castane, păpuși din stoffe moi –

bumbac, lână, în etc.), ungherașul naturii care se schimbă în fiecare zi cu elemente noi, reflectând respectivele schimbări din natură; căsuța păpușilor cu pereți mobili din lemn și stofă care pot fi folosiți de copii în cadrul jocurilor pentru a despărți anumite spații („magazinul”, „spitalul”, „teatrul”, „școala” etc.); mobilier polifuncțional – mese, scaune din lemn. Accentuăm excluderea tuturor materialelor sintetice (inclusiv a jucăriilor din plastic) în scopul dezvoltării corecte a simțurilor.

Elementul principal al mediului favorabil pentru educația timpurie sînt adulții de alături: educatorii, ajutorii de educator, părinții. Pornind de la **principiul de bază: copiii de vîrstă preșcolară învață cel mai bine prin imitație**, concluzionăm că ei au nevoie, în persoana educatorului și ajutorului de educator, de niște **modele demne de imitat** prin tot ceea ce fac, prin tot ceea ce spun. Un alt element indispensabil al mediului de grădiniță este libertatea. Copiii de azi trebuie să le creăm condiții cît mai prielnice pentru a putea face o alegere liberă din mai multe variante posibile (a activităților de joc, a rolurilor în cadrul acestor activități, a instrumentelor, a jucăriilor etc.), fără a li se impune ceva din exterior.

Ne bucură faptul că multe din elementele pedagogiei Waldorf și-au găsit reflectare în noul curriculum de grădiniță: jocul liber, ritmicitatea, rolul educatorului de îngrijitor etc.

V. L.: În viziunea unor părinți, de manager este nevoie doar atunci cînd aceștia vor să-și înscrie copilul la grădiniță sau cînd apar anumite probleme. În rest, cea mai importantă persoană este educatorul, care se află cu copilul zi de zi. Rolul unui manager însă este foarte mare. De capacitățile, competențele, abilitățile lui depinde, în mare măsură, cum se desfășoară activitatea în instituție în general. Într-o instituție toate modificările și ajustările sînt propuse, de regulă, de echipa managerială. Această echipă poate accelera sau, dimpotrivă, frîna activitatea.

Un curriculum centrat pe copil înseamnă recunoașterea copilului ca subiect al procesului educațional, ca participant activ la acest proces. Fundamentale sînt și practicile de dezvoltare. Educatorul trebuie să adopte o abordare holistică a copilului, să-și schimbe atitudinea față de cel educat. În felul acesta, se schimbă și rolul educatorului: el nu va mai fi un „dirijor”, postură pe care a avut-o anterior, ci va fi solicitat să-și asume și atribuțiile unui regizor, antrenor, arhitect, secretar etc.

L. D.: Fără îndoială, rolul managerului este foarte important, fiindcă el își asumă responsabilitatea, în fața părinților și a organelor de stat, pentru buna funcționare a instituției preșcolare, pentru dezvoltarea sănătoasă a copiilor. De el depinde, în mare măsură, ce curriculum și la ce nivel îl implementează instituția dată. Legea învățămîntului în vigoare, precum și proiectul codului educațional, publicat și discutat acum doi ani, oferă cadru legal de funcționare în Republica Moldova pentru pedagogiile de alternativă, inclusiv pentru pedagogia Waldorf, care are o structură deosebită, un curriculum aparte și metode aprobate în practica internațională de aproape 90 de ani, iar în Moldova – de 15 ani.

Ne bucură faptul că noul *Curriculum pentru educația preșcolară* este mai aproape de copil, strategiile didactice recomandate țin cont mai mult de specificul vârstei și cadrele didactice au mai multă libertate de acțiune. De aceea, rolul managerului se schimbă radical comparativ cu perioada precedentă: dintr-un general (administrator), ale cărui ordine „se execută și nu se discută”, acesta ar trebui să se transforme într-un dirijor, care aude sunetele tuturor instrumentelor, dă ritmul și tonalitatea orchestrei, ceea ce duce la armonie.

V. L.: În ce privește implementarea noului curriculum, managerului îi revine sarcina de a „urni carul din loc”. Schimbările trebuie acceptate, or, nu toți sînt predispuși spre schimbare, fie și spre una pozitivă. Rezistența la transformare denotă inflexibilitate și rigiditate. Marea majoritate a cadrelor vechi, care încă n-au părăsit grădinița, s-au obișnuit cu starea de lucruri actuală. Iar motivul „cum ne plătesc, așa lucrăm” nu este doar verbalizat, ci și demonstrat în practică. Evident, există și oameni devotați, dar mai puțini. Bazați-vă pe ei!

2. Care ar fi rolul managerului în implementarea curriculumului pentru educația timpurie?

3. În opinia Dvs., cu ce ar fi de completat formarea personalului didactic în cascadă pentru implementarea reușită a educației timpurii?

4. Cu ce probleme se confruntă managerii din instituțiile preșcolare și ce soluții există pentru realizarea lor?

Perfecționarea în cascadă nu va fi suficientă pentru implementarea noului curriculum. Managerii competenți vor recurge și la alte forme de instruire: discuții, mese rotunde, seminarii, schimb de experiență etc.

L. D.: Din punctul nostru de vedere, formarea personalului didactic pentru implementarea reușită a educației timpurii ar trebui să includă neapărat: familiarizarea cu experiența pedagogilor de alternativă, cunoașterea aprofundată a ființei copilului, exersarea sistematică în domeniul artistic (arta plastică, arta muzicală, arta vorbirii etc.). Apropo, toate acestea pot fi studiate la cursurile de vară organizate anual la Cluj-Napoca de Asociația Grădinițelor Waldorf din România, unde sînt invitați și toți doritorii interesați din Republica Moldova (pentru informații suplimentare vedeți Web site: www.waldorf.ro).

V. L.: Problema majoră cu care se confruntă managerii din instituțiile preșcolare este lipsa de cadre calificate, fenomen dictat și de statutul social al pedagogului. Educatorul este plasat, din start, pe o altă treaptă, inclusiv cea de salarizare (în special, în orașe). Cei care n-au plecat încă peste hotare acceptă să se ocupe de un singur copil, fiind remunerați mult mai bine decât dacă ar avea în grijă 25 de copii.

Toți cei antrenați în sistemul educațional trebuie să dispună de același statut și de aceleași drepturi. Indiferent unde lucrezi, în grădiniță sau liceu, e la fel de complicat, deoarece fiecare vîrstă își are particularitățile sale.

Educatorul trebuie să beneficieze de un salariu decent pentru a se întreține pe sine și familia sa; de posibilitatea de a alege formele de perfecționare, precum și locul unde să-și perfecționeze măiestria profesională; să simtă necesitatea de a se dezvolta continuu, de a procura o carte, un ziar, o revistă, dar și de a nu se vedea nevoit să renunțe la acestea în favoarea unei pîini.

Un alt aspect ce provoacă bătaie de cap managerilor este dotarea instituției cu cele necesare pentru desfășurarea procesului educațional: mobilier, materiale didactice, consumabile, mijloace tehnice, precum și asigurarea cu energie electrică, apă, agent termic și cu alte lucruri vitale pentru buna funcționare a unei instituții educaționale.

L. D.: Probleme sînt multe și diferite. Mă voi referi doar la unele cu care ne confruntăm în cadrul complexului educațional Waldorf. Prima este problema mentalității cadrelor didactice și a părinților. Chiar și după atîția ani de independență, de perfecționare continuă la cursuri și prin lucrul de autoeducație, mai păstrăm în noi reminiscențe ale mentalității de rob, de executor, încă nu se manifestă cu adevărat un mod liber de gîndire al pedagogului creator.

Spre regret, majoritatea părinților se orientează nu spre o dezvoltare integră și liberă a personalității copilului (care cuprinde aspectul fizic, sufletesc și spiritual), ci spre o dezvoltare unilaterală, axată pe performanțe intelectuale în detrimentul celorlalte aspecte, în primul rînd, al sănătății. Pentru schimbarea mentalității se depun foarte multe eforturi: cursuri de perfecționare, conferințe, interasistențe etc.

Alte probleme importante cu care ne confruntăm sînt generale pentru toți: asigurarea materială și didactică insuficientă, salariile mici ale angajaților. De exemplu, am reușit să amenajăm spațiul unei săli de grupă conform cerințelor pedagogiei Waldorf abia după 14 ani de activitate, în celelalte două grupe mai avem multe de făcut. Am putut realiza această sarcină doar conjugînd sprijinul acordat de stat cu cel al părinților întruniți în cadrul Fundației *Inițiativa pedagogică Waldorf Moldova*, precum și datorită ajutorului substanțial oferit de școala Waldorf Letzebuerg din Luxemburg. Pe aceeași cale a cooperării și a parteneriatului încercăm să soluționăm și celelalte probleme.

Ajută-l
să crească
în mare

EDUCAȚIE PENTRU TOȚI



Viorelia
MOLDOVAN-BĂTRÎNAC

Viceministru al Educației și Tineretului

Proiectul *Educație pentru Toți*- *Inițiativă de Acțiune Rapidă*

„Investiția în copii este o modalitate eficientă de eradicare a sărăciei. Copiii trebuie să aibă parte de un start cât mai bun în viață”.

(Declarația ONU)

Toți ne dorim copii sănătoși, dezvoltați, fericiți, dornici de a învăța, plini de energie, care să ne umple de satisfacție prin ceea ce știu, prin ceea ce pot face, prin felul în care se poartă și gândesc. Totul depinde, în cea mai mare măsură, de noi, adulții. Noi sîntem primii în care ei au încredere și care le decide startul în viață!

Copilăria timpurie reprezintă cea mai importantă perioadă din viața unui individ prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării lui ulterioare. Ultimii douăzeci de ani au adunat numeroase dovezi în acest sens, determinînd schimbări majore asupra modului în care este privită respectiva perioadă și, mai ales, asupra practicilor de îngrijire și educație a copilului mic. Tocmai din acest motiv politica educațională pentru copiii de vîrstă timpurie (de la 1 la 7 ani) în Republica Moldova trebuie să fie axată pe ideea că fiecare copil este unic, iar unicitatea lui reprezintă punctul de plecare în toate deciziile pe care le iau maturii.

După adoptarea Convenției Internaționale privind Drepturile Copilului, în 1989, de către 128 de state, în martie 1990, la Jomtien, Thailanda, a avut loc Conferința Mondială *Educație pentru Toți*. Declarația de la Jomtien a marcat un moment semnificativ pentru educația timpurie, întrucît a subliniat ideea că: „Învățarea începe de la naștere. Acest fapt atrage nevoia de educație și îngrijire timpurie ce pot fi asigurate prin implicarea corespunzătoare a familiilor, a comunităților și a programelor instituționale”.

Mișcarea mondială *Educație pentru Toți*, lansată în 1990, reprezintă un angajament la nivel global în vederea oferirii unei educații de bază de calitate tuturor copiilor, tinerilor și adulților prin universalizarea educației primare, pînă la finele deceniului. 10 ani mai tîrziu, la Forumul de la Dakar (2000), cînd s-a efectuat evaluarea îndeplinirii obiectivelor *Educației pentru Toți*, întrucît acestea nu au fost realizate la nivel global, comunitatea internațională a identificat șase categorii de obiective ale *Educației pentru Toți*, orientate spre satisfacerea nevoilor de învățare ale copiilor, tinerilor și adulților. Obiectivele au fost propuse pentru a fi realizate pînă în anul 2015.



Primul obiectiv global se referă la extinderea și îmbunătățirea serviciilor de educație și îngrijire timpurie. Perspectiva adoptată la Jomtien a vizat abordarea holistică a copilăriei, prin aceasta înțelegându-se integrarea tuturor serviciilor privind sănătatea, nutriția, igiena, dezvoltarea din punct de vedere cognitiv și socio-emoțional a copilului. Doar o astfel de abordare poate duce la atingerea obiectivelor preconizate.

În acest context, pentru prima dată în Republica Moldova, este în proces de a se crea copilului mic o lume absolut nouă, un mediu nou: grădinițe și centre comunitare cu încăperi renovate, cu mobilă, jucării și cărți noi, cu educatori instruiți, care vor lucra după curricula preșcolară, elaborată în conformitate cu cele mai bune practici internaționale. Părinții și copiii vor fi înconjurați de o comunitate nouă, care investește în generația în creștere de la cea mai fragedă vîrstă, o comunitate în care toți cei de vîrstă preșcolară vor avea acces la o educație de calitate.

În prima etapă a Proiectului *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă* toate cele 1328 de grădinițe din țară, frecventate de circa 120 mii de copii, urmează să fie dotate cu noi titluri de carte. 48 de grădinițe și centre educaționale de alternativă vor fi renovate și asigurate, alături de alte 35 de instituții, cu mobilă, materiale didactice și jucării. Alte 150 de grădinițe vor beneficia, selectiv, de jucării, jocuri și cărți. Pentru implementarea proiectului (care va fi finalizat la 31 martie 2008), Republica Moldova a obținut de la Fondul Fiduciar Catalitic, în anul 2006, un grant în valoare de 4,4 mln. dolari USD. Sursele grantului sînt administrate de Banca Mondială. Proiectul este realizat de Ministerul Educației și Tineretului (MET), în contextul implementării Planului de Acțiuni Consolidat în Educație (2006-2008) și în parteneriat cu UNICEF și UNESCO.

Proiectul Ministerului Educației și Tineretului din Republica Moldova *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă* și-a propus:

- **elaborarea Curriculumului pentru educația preșcolară și a standardelor educaționale.** În conformitate cu cele mai bune practici internaționale și cu experiența națională, Institutul de Științe ale Educației, cu asistența experților internaționali



și UNICEF, a elaborat curricula preșcolară. Actualmente, sînt în proces de concepere standardele educaționale, tehnice, profesionale;

- **instruirea cadrelor didactice și administrative.** Pînă la moment, au fost pregătiți 108 formatori care, la rîndul lor, instruiesc 1200 directori de grădinițe. 105 educatori de grădinițe vor fi formați pentru a instrui în cadrul unor sesiuni în cascadă 1200 de cadre didactice din instituțiile de învățămînt preșcolar;
- **desfășurarea campaniei de comunicare și mobilizare comunitară,** care presupune crearea unei echipe de lucru în fiecare localitate selectată pentru Proiectul *Educație pentru Toți*, instruirea membrilor echipei în domeniul abilităților de comunicare și mobilizare comunitară, lucrul cu familiile prin comunicare interpersonală, la nivel local, mediatizarea în mass-media (spoturi TV, emisiuni, reportaje), la nivel național;
- **renovarea a 48 de instituții educaționale preșcolare.** În funcție de necesități, vor fi efectuate următoarele lucrări: renovare acoperiș, pereți exteriori, încălzire, canalizare; reparația și planificarea sălilor de activitate; instalare geamuri, uși; amenajarea spațiilor de joc;
- **dotarea** centrelor de resurse cu jocuri, cărți, jucării, echipament, material didactic, mobilier;
- **crearea bazei de date a grădinițelor** presupune extinderea bazei de date existente (cu compartimentul grădinițe și centre comunitare), dezvoltarea unui set de indicatori pentru măsurarea performanțelor unităților preșcolare, instruirea în colectarea datelor și utilizarea bazei de date elaborate, dotarea cu echipament necesar pentru colectarea informației.

Deosebit de importantă este informarea grupurilor țintă (educatori, părinți, manageri de grădinițe, alți actori comunitari) despre noile abordări ale educației preșcolare, în vederea schimbării mentalității și atitudinilor, astfel încît educația să nu fie privită ca un proces de producție în serie, după niște tipare care unor copii ar putea să le fie prea strîmte, iar altora mult prea largi. Este necesară o abordare creativă a educației copilului, părinții și personalul instituțiilor educaționale preșcolare fiind puși în postura unui sculptor care trebuie să vadă, să descopere grația viitoarei opere de artă într-un bloc de piatră. Este, cu alte cuvinte, o abordare individuală a fiecărui copil în funcție de nevoile lui de formare și capacități, pentru a-i oferi o lume mai bună, o lume în care să se bucure de anii copilăriei – un timp al jocului și al învățării, cînd copiii sînt iubiți, respectați și alinați, cînd drepturile lor sînt promovate și protejate fără nici un fel de discriminare, cînd siguranța și bunăstarea lor sînt considerate primordiale și cînd se pot dezvolta în sănătate, pace și demnitate.

Campania de Informare și Mobilizare Comunitară *Ajută-1 să crească OM MARE!*

Anual, în Republica Moldova, circa 40.000 de nou-născuți se lansează într-o cursă extraordinară – în doar câțiva ani urmează să se transforme din bebeluși în copii pregătiți pentru a merge la școală.

Lipsa tradiției de comunicare în familie, a practicilor de pregătire a copiilor către școală, accesul limitat la serviciile preșcolare, conjugate cu sărăcia, rețin dezvoltarea multor copii din Moldova, situația la sate fiind mult mai alarmantă decât la orașe. Astfel, în anul 2004, conform rezultatelor studiului *Îngrijirea și dezvoltarea timpurie a copiilor în Republica Moldova*, realizat la solicitarea Guvernului Republicii Moldova și cu susținerea UNICEF de un grup național de lucru:

- fiecare al patrulea copil de 3-4 ani nu cunoștea nici o culoare;
- fiecare al zecelea copil de 6 ani nu cunoștea nici o figură geometrică;
- jumătate din copiii de 6-7 ani nu erau pregătiți pentru școală.

Conform datelor Biroului Național de Statistică, în anul 2005 numărul copiilor de 3-6 (7) ani înrolați în servicii preșcolare a crescut. Astfel, în serviciile preșcolare erau încadrați 68,6% din copii, atestându-se o discrepanță considerabilă între localitățile urbane (86,7%) și cele rurale (59,1%). Probabilitatea ca un copil din localitatea rurală să frecventeze o grădiniță este mai mică decât în cazul unui copil de la oraș.

Ministerul Educației și Tineretului din Republica Moldova consideră educația timpurie și preșcolară drept o prioritate. Analizând situația, MET a început în 2006, grație grantului acordat de Fondul Fiduciar Catalitic *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*, în cadrul Planului de Acțiuni Consolidat în Educație (2006-2008), implementarea Proiectului *Educație pentru Toți – Inițiativă de Aplicare Rapidă în Moldova*. Proiectul urmează să contribuie la creșterea ratei înscrierii copiilor în programele preșcolare (în special a celor din familii social-vulnerabile) și la consolidarea parteneriatelor sociale prin participarea comunităților locale în programele de dezvoltare timpurie a copiilor.

Gheorghită din Basarabeasca, la cinci ani ai săi, nu a ajuns să meargă niciodată la grădiniță, la fel ca și Alexandra, care are grijă de sora ei și mai e și gospodina casei atâta timp cât părinții sînt plecați la serviciu. Astfel de copii există în majoritatea satelor și orașelor din țară. O analiză a situației din localitățile rurale relevă faptul că familiile social-vulnerabile nu își permit să achite factura lunară pentru serviciile preșcolare. Îngrijitorii nici nu știu că pot beneficia de scutiri de pînă la 100% pentru serviciile acordate de grădinițe. Aceste familii nu sînt informate, nu știu cui i se pot adresa pentru a fi ajutate. O altă



problemă, nu mai puțin stringentă, este și anonimatul acestor familii care, de foarte multe ori, sînt identificate numai atunci cînd copiii ajung să frecventeze școala.

Interviurile realizate cu actorii comunitari (educatori, directori de grădinițe, reprezentanți ai APL) denotă faptul că aceștia nu consideră drept responsabilitatea lor identificarea și încadrarea în servicii preșcolare a copiilor din familii social-vulnerabile. Mai mult, persoanele intervievate susțin că părinții copiilor deja integrați în instituții educaționale preșcolare nu vor avea reacții tocmai pozitive dacă alături de copiii lor ar fi înscriși și copii din familii vulnerabile.

În cadrul *Campaniei de Mobilizare Comunitară* vor fi create echipe, compuse din manageri de grădinițe, reprezentanți ai APL și ai Direcțiilor Raionale de Învățămînt și 3-4 voluntari la nivel de localitate. Acestea urmează să sprijine încadrarea copiilor din familii social-vulnerabile în serviciile educaționale preșcolare.

Pentru a asigura o activitate eficientă, echipele vor fi instruite în domeniul abilităților de comunicare, în crearea alianțelor pentru soluționarea problemelor sociale din localitate și mobilizarea comunitară. De asemenea, vor efectua vizite în familii, vor invita părinții și copiii să vină la grădinițe ori la centrele comunitare. Se vor organiza evenimente speciale la nivel local, se vor distribui materiale informative pentru familiile social-vulnerabile, cum ar fi *rigla magică, pliante, postere*. Instituțiile educaționale preșcolare urmează a fi dotate cu un *catalog de corespondență* care va conține informații despre drepturile și obligațiile educatorului și ale părintelui.

La nivel național, vor fi difuzate o serie de emisiuni în cadrul cărora actorii comunitari vor împărtăși experiențele bune din localitățile lor, spoturi de sensibilizare, inclusiv cu mesaje comportamentale pentru părinți.

Iurie VÎRLAN,
Ministerul Educației și Tineretului



Stela CEMORTAN

Institutul de Științe ale Educației

Sistemul educațional modern concepe educația preșcolară ca pe un element din ce în ce mai important în strategia formativă, depășind multe probleme. O problemă însă rămâne permanent în atenția specialiștilor din domeniu: care este totuși cea mai bună asamblare a abordărilor pedagogice în favoarea educației preșcolare și a satisfacerii necesităților lui?

Răspunsul la această întrebare, și la altele din aceeași categorie, nu este ușor de găsit, situație care implică, de fapt, metafora unicului răspuns la întrebările referitoare la marile tendințe actuale în educație: oricare ar fi disponerea, combinarea și mișcarea elementelor, ca rezultat întotdeauna trebuie să avem dezvoltarea personalității.

Aceste aspecte au fost abordate de noi în cadrul conferințelor, sesiunilor și simpoziunilor internaționale și naționale, unde au fost puse în discuție problemele educației din perspectiva obiectivelor fundamentale unice pentru întreg sistemul educațional din lume, inclusiv cel preșcolar din țara noastră. Respectiv obiective pot fi considerate ca principii vectoriale ale politicii educaționale din Republica Moldova. Ele prevăd:

- obligativitate în respectarea drepturilor copilului;
- perspectivă dezvoltativă a educației, pentru toate nivelurile și sub toate formele sale;
- atitudine față de copil ca față de o personalitate;
- înțelegerea și respectul față de adulți, activitățile lor și modul de viață;
- înțelegerea interdependenței om-natură și educația pentru mediu;
- capacitatea de a comunica și a colabora cu alții;
- conștientizarea drepturilor, dar și a obligațiilor reciproce pe care le au oamenii, copiii;
- înțelegerea necesității solidarității și a cooperării internaționale;
- voința de a contribui la rezolvarea problemelor comunității, societății etc.

Analizând materialele diferitelor congrese și conferințe, organizate de ONU (1992), observăm că preocupările științei și realizările practicii educaționale din lume sînt orientate spre elaborarea unor curricula,

Oportunitatea dezvoltării Curriculumului preșcolar în conformitate cu teoria noilor educații

programe de stat și particulare care ar prevedea și implementarea teoriei noilor educații.

În această ordine de idei, am propus o Concepție pentru dezvoltarea sistemului educației preșcolare din țară. Concepția dată a servit ca suport științific pentru elaborarea *Curriculumului preșcolar*. Acest document pune în centrul atenției societății, începînd cu vârsta preșcolară:

- omul ca personalitate;
- satisfacerea nevoilor și îndeplinirea năzuințelor fiecărei persoane;
- structurarea sistemului educațional în așa fel încît să asigure și să stimuleze afirmarea plină a personalității și demnitatea omului;
- dezvoltarea personalității umane în concordanță cu necesitățile statului, interesele generale, aspirațiile și capacitățile fiecărui individ;
- demararea procesului educativ-instructiv începînd cu primii ani de viață ai copilului (cu vârsta fragedă).

Realizarea acestor principii-obiective cere de la cadrele didactice și părinți integrare, informare, învățare, formare și acțiune care, la rîndul lor, să favorizeze dezvoltarea socială, motivațională, cognitivă, verbală, motorie și afectivă a oricărui individ la diverse niveluri: preșcolar, școlar, universitar.

Astfel a apărut necesitatea conceperii *Curriculumului preșcolar* și în Republica Moldova, dezvoltarea lui în lumina teoriei noilor educații. Acest document, elaborat în anul 1990, a fost experimentat și mai apoi editat ca document de stat.

Materialele propuse pentru curriculum au fost verificate și analizate în practica de lucru a cadrelor didactice din grădinițele-pilot din orașele Chișinău, Bălți, Cahul și raioanele Orhei, Ungheni, Soroca, Drochia etc.

Noul curriculum a fost anticipat de următoarele documente:

- *Программа воспитания детей в подготовительных группах детского сада*, Кишинев, Реформа, 1997;
- *Programa educației preșcolare*, Chișinău, Reclama, 1992;
- *Programa educației copiilor de vîrstă fragedă (în creșă și în familie)*, Chișinău, Reclama, 1996;
- *Programa educației și instruirii copiilor de șase ani în instituțiile preșcolare*, Chișinău, Lumina, 1996;

- *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diferite tipuri*, Chișinău, Liceum, 1997;
- *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chișinău, Epigraf, 2000;
- *Куррикулум. Воспитание и обучение детей 5-7 лет в подготовительной группе*, Кишинев, Лицеум, 2002.

Concepțiile propuse prin documentele enumerate, în special *Curriculumul educației copiilor în instituțiile preșcolare de diverse tipuri* și *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, treptat au fost implementate și funcționează actualmente.

Una dintre ideile principale promovate este că nu copilul trebuie să se schimbe pentru a învăța, ci educatorii și părinții urmează să creeze cadrul adecvat care să le permită, împreună cu preșcolarul, să găsească soluții unice pentru această problemă, comunicându-le cunoștințele și formându-le capacitățile și atitudinile necesare.

Importanța dezvoltării permanente a *Curriculumului educației preșcolare* în viziunea teoriei noilor educații este evidentă.

Argumentarea apariției ideii și a termenului *teoria noilor educații* o atestăm în investigațiile mai multor pedagogi. Introducerea în pedagogie a respectivului termen poate fi explicată prin nevoia reformării, completării și restructurării sistemului educațional general, subliniind necesitatea abordării în contemporaneitate, sub o formă sau alta, într-o măsură mai mare sau mai mică, și a segmentului preșcolar al sistemului educațional. Conform convingerii noastre, restructurarea învățământului preșcolar, școlar și liceal în baza teoriei noilor educații ar fi un punct de plecare în implementarea acestei teorii și în sistemul educațional din Republica Moldova începând cu cel preșcolar.

Motivul fundamental al reformării și dezvoltării învățământului preșcolar este că educația copiilor se confruntă cu necesitatea adecvării sale prin obiective, structură și finalități cu evoluția socio-economică din lume, cu cerințele vieții contemporane, cu imperativul formării unor personalități în devenire ce trebuie să aibă o nouă viziune asupra vieții, o nouă atitudine față de probleme, un nou comportament față de procesele socio-politice, economice și culturale ale poporului din care fac parte și o nouă atitudine față de valorile general-umane.

Astfel, credem, educația viitorului cetățean va fi direcționată spre dobândirea de noi dimensiuni în consens cu noile cerințe ale vieții sociale și internaționale, urmărindu-se pregătirea lui treptată pentru a participa activ și responsabil la soluționarea problemelor politice, socio-economice și culturale.

De asemenea, importantă pentru procesul educațional din grădinițe este și ideea *educației permanente*, promovată de concepția teoriei noilor educații, care

presupune trecerea treptată de la cunoaștere și reflecție la acțiune. Actualmente, și în grădinițe se realizează tendința generală a reformei sistemului de învățământ de a modifica finalitățile educaționale evoluind de la *a ști la a ști și a fi, a ști ce ai de făcut și a acționa în acest sens*. Respectarea ideii educației permanente în preșcolaritate ar contribui și la realizarea uneia dintre cele mai serioase probleme de perspectivă ale sistemului educativ-instructiv din țară – sinteza dimensiunilor participării responsabile a tinerei generații în schimbările impuse de societate, schimbări ce depind direct de cunoștințe, informații, valori, comportamente, competențe și atitudini.

Considerăm că o atare educație poate și trebuie începută anume în preșcolaritate, deoarece această vîrstă, după cum am remarcat în repetate rînduri, este cea mai favorabilă pentru implementarea noilor strategii și tehnologii educaționale.

Strategiile, propuse pentru educația copiilor de 3-7 ani, dezvoltă ideile stipulate în *Curriculumul preșcolar* care funcționează actualmente în Republica Moldova și promovează un alt sistem de educație decît cel de pînă acum. Este vorba de o educație modernă, mult mai eficientă, mai calitativă, orientată spre aplicarea teoriei noilor educații. Aceste idei, tendințe au fost puse ca fundamentale și în *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară* elaborat recent. Credem că în atare situație în orice instituție preșcolară copiii vor beneficia de o educație multilaterală, cu accentuate valențe formative, în funcție de ritmul propriu de dezvoltare, de cerințele, capacitățile și nevoile fiecăruia.

Realizarea principiului continuității permite implementarea teoriei noilor educații în toate verigile sistemului de învățământ. Schimbările ar începe în instituțiile preșcolare și ar continua în școala primară, medie ș. a. m. d., avînd ca reper activitățile de bază ale personalității la diverse trepte de dezvoltare.

Implementarea, pe viitor, a principalelor concepții prevăzute de *Curriculumul preșcolar* solicită: centrarea pe copil; orientarea procesului educațional spre dezvoltarea personalității și formarea treptată a comportamentelor ei de bază; atitudinea individual-diferențiată față de fiecare copil; conlucrarea cu familia și școala.



În această ordine de idei, importantă este și completarea, dezvoltarea *conceptului de organizare a procesului de educație a copiilor în instituțiile preșcolare*, care trebuie privit ca un ansamblu de demersuri în următoarea perspectivă:

- unicitatea copilului (copilul este unic, cu un ritm propriu de dezvoltare, cu potențialul și cerințele sale);
- abordarea copilului în procesul firesc de dezvoltare;
- respectarea dreptului fundamental al copilului la joc și pregătirea lui treptată, prin această activitate, pentru cea de învățare;
- accesul copilului la educație activă și creativă;
- utilizarea formelor democratice de educație și instruire;
- formarea aptitudinilor de școlaritate (în baza următoarelor componente structurale: motivaționale, operaționale, de control și de autocontrol);
- abordarea completă a posibilităților copilului din punct de vedere socio-emoțional, cognitiv, estetic și psihomotor, cu accent pe elementele formative;
- cultivarea comportamentelor de bază pentru această vîrstă: social, afectiv, cognitiv, verbal, motor etc.

Noul curriculum, elaborat în baza teoriei noilor educații, presupune nu numai obiectivele educaționale, luînd în considerare particularitățile psihofiziologice ale copiilor, crizele vîrstei, problemele de desfășurare a activităților de bază și tranziția lentă de la activitatea de joc la cea de învățare, dar și realizarea prevederilor teoriei noilor educații prin organizarea corectă a procesului educațional, la general, și a activităților independente și colective ale copiilor, în special.

În acest curriculum s-au inclus obiective care orientează cadrele didactice spre realizarea educației

civice, estetice, intelectuale, ecologice, pentru sănătate, pentru muncă, a sexelor etc. Dar aceste conținuturi nu sînt suficiente. Considerăm necesar ca în viitorul apropiat acest document să fie completat cu diverse ghiduri metodice ce vizează educația privind drepturile omului, educația pentru dezvoltare, schimbare, participare, pace, mediu, economie, comunicare, arte, științe, timpul liber etc. Prin intermediul acestor conținuturi copiii vor fi informați și vor acumula cunoștințe din diverse domenii de cunoaștere; li se vor forma competențe elementare și atitudini necesare în conformitate cu particularitățile de vîrstă.

Organizarea lucrului individual cu copiii și structurarea activităților pe module de cunoaștere (o idee conceptuală nouă) va permite educatorilor să integreze obiectivele tradiționale ale Curriculumului cu cele moderne, să-și programeze într-un anumit sistem formarea personalității și să selecteze în mod independent conținuturile educaționale și strategiile didactice.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Piaget J., *Psihologie și pedagogie*, EDP, București, 1972.
2. Ionescu M, Radu L., *Didactica modernă*, Cluj-Napoca, 1995.
3. *Programa educației copiilor de vîrstă fragedă (în creșă și în familie)*, Chișinău, Reclama, 1996.
4. *Curriculumul educației copiilor în instituții preșcolare de diferite tipuri*, Chișinău, Liceum, 1997.
5. *Curriculumul preșcolar. Educația și instruirea copiilor de 5-7 ani în grupele pregătitoare*, Chișinău, Epigraf, 2000.
6. Cemortan S., *Valențele educației preșcolare*, Chișinău, Stelpart, 2006.



Valentina CHICU

Universitatea de Stat din Moldova

Managementul implementării curriculumului în instituția de învățămînt preșcolar

„Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se adapteze la condițiile în schimbare ale vieții” [1, p. 11] poate fi promovată într-un sistem educațional în care sînt asigurate continuitatea și conexiunea între treptele de învățămînt. Educația timpurie și preșcolară constituie fundamentul de a cărui trăinicie

depinde calitatea achizițiilor acumulate de cel educat în gimnaziu, liceu, universitate. Acest fapt îi conferă instituției preșcolare un rol aparte în reușita implementării curriculumului în întreg sistemul de învățămînt, adică în reușita procesului de formare a personalității viitorului cetățean.

În cele ce urmează, vom lista ideile-cheie care, în opinia noastră, pot asigura eficiența și eficacitatea managementului implementării curriculumului în instituția de învățământ, în general, și în instituția preșcolară, în particular. Ne vom referi, în special, la abordarea curriculară a educației, la perceperea conceptului de curriculum, la aspectele esențiale ale procesului de implementare, care pot servi drept punct de plecare pentru activitatea managerului instituției preșcolare.

Abordarea curriculară a educației

Implementarea curriculumului în sistemul de învățământ din Republica Moldova, prin esența și semnificația sa, se extinde pînă la o nouă abordare a educației – curriculară, care cere de la toți actanții educaționali acceptarea unei paradigme noi a procesului educativ. Educația, una dintre cele mai complexe acțiuni umane și sociale, este un concept pedagogic fundamental, redefinit și actualizat în contextul general al reconsiderării lumii științelor. Abordarea curriculară implică o nouă paradigmă a educației avînd două dimensiuni: cognitivă și evolutivă, noutatea constînd în cîteva “comutări” esențiale:

- trecerea de la învățarea centrată pe acumularea de informații la cea definită prin structurarea/ construirea graduală de capacități și competențe;
- de la conținuturi “directive” la conținuturi flexibile, avînd un caracter exclusiv orientativ;
- de la învățămîntul magistro-centrist la unul focalizat pe acțiunea propriu-zisă a copilului și, nu în ultimul rînd, pe previziunea acestuia din urmă ca “proiectant” și actor al propriei formări.

Curriculumul posedă concomitent caracteristicile unui *produs* și ale unui *proces*: este un produs al impactului evoluției tuturor sferelor de activitate umană asupra gîndirii pedagogice menit să facă educația

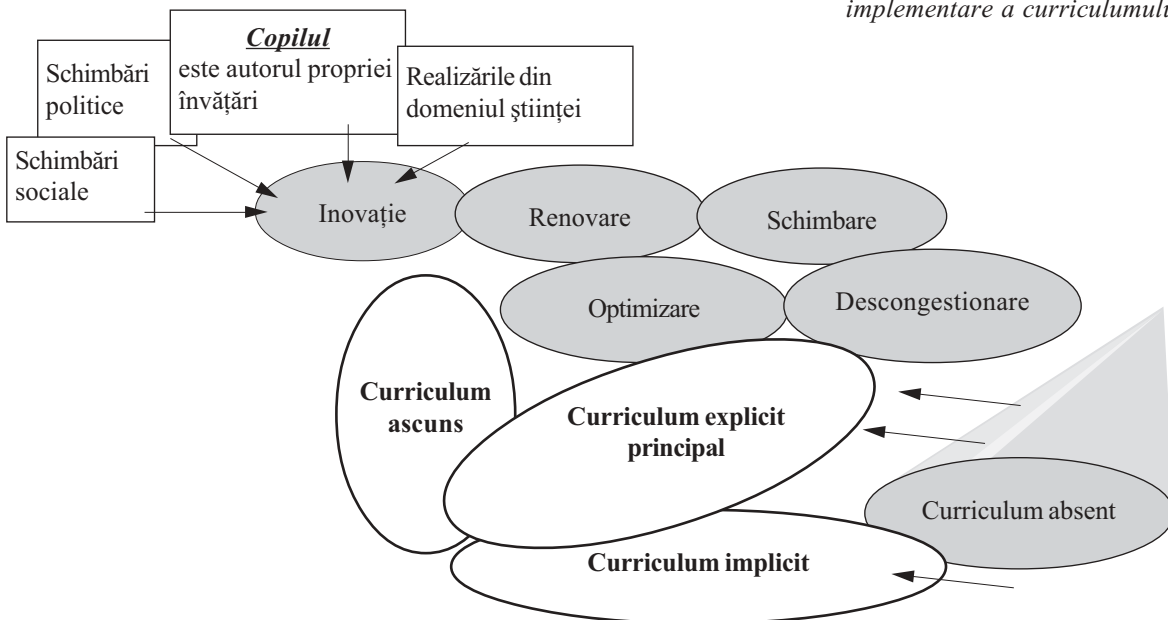
eficientă și instituția de învățămînt vitală și în condițiile unei lumi în permanentă schimbare; în același timp, este și un element esențial al schimbării continue în învățămîntul modern, în general, și în învățămîntul din Republica Moldova, în particular. Starea dorită spre care tinde sistemul educațional (curriculumul implementat) înseamnă deci și o instituție de învățămînt vitală, eficientă, cu un mecanism de autoreglare și racordare la mediul extern în schimbare, și un absolvent al instituției de învățămînt, care posedă competențele necesare pentru a face față situațiilor complexe.

Implementarea curriculumului

La modul general, implementarea curriculumului înseamnă punerea în funcțiune a prevederilor documentelor de reformă curriculară, “activarea” elementelor constitutive ale curriculumului. Procesul de implementare (Figura 1) reflectă esența și importanța abordării curriculare a educației pentru învățămîntul modern. Perceperea implementării ca proces continuu scoate în evidență oportunitatea oferită de abordarea curriculară a educației de:

- a crea un sistem educațional viabil într-o societate în schimbare, deoarece prevede racordarea continuă la mediul extern științific, social, politic etc.;
- a edifica un sistem educațional integru atît la nivel de țară, cît și la nivel de instituție de învățămînt;
- a aprecia la justa valoare și a proiecta, a exploata, a valorifica potențialul oferit de curriculumul explicit și implicit;
- a pune în valoare interconexiunea elementelor curriculumului;
- a exclude perceperea implementării curriculumului doar ca studierea unor conținuturi noi.

Figura 1. Continuitatea procesului de implementare a curriculumului



Didactica Pro... , Nr. 3-4 (43-44) anul 2007

Caracterul dinamic al paradigmei curriculare ne determină să percepem implementarea curriculumului ca un proces ce constă dintr-o etapă inițială, prin care deja a trecut o mare parte din profesorii școlari și educatori, care se referă la schimbarea majoră a proceselor de proiectare a activității educative în contextul priorității obiectivelor (nu a conținuturilor), la asigurarea corespondențelor necesare între elementele proiectului: obiective-conținut-metodologie-evaluare. Etapa următoare include valorificarea tuturor dimensiunilor și a formelor educației/instruirii, integrabile din perspectiva (auto)educației permanente, precum și a modificărilor procesului educațional în caz de renovare, descongestionare, dezvoltare etc. a curriculumului.

Implementarea curriculumului trebuie tratată ca un proces integrat în care fiecare tip de curriculum își are rolul său. Calitatea mediului educațional și a culturii organizaționale, relațiile familiei și ale comunității cu instituția de învățământ influențează în mod direct introducerea curriculumului principal; calitatea identificării conținutului curriculumului absent constituie catalizatorul procesului de implementare a curriculumului principal care este determinat de calitatea organizării sistemului de autoevaluare/evaluare.

Managementul implementării curriculumului

Necesitatea explicării și direcționării evoluției procesului de implementare a curriculumului impune o analiză multiaspectuală, în care perspectivele sistemică și managerială sînt de importanță crucială. Implementarea curriculumului se supune legităților *Cicului comprehensiv al schimbării*, conform căruia în primul ciclu prevalează acțiunile de elaborare a curriculumului și schimbările poartă un caracter “de sus în jos”, iar în cel de-al doilea ciclu urmează o schimbare calitativă, proactivă, “de jos în sus”, localizată preponderent în instituția de învățământ. Reforma educațională din Moldova a ajuns la etapa în care accentele se deplasează de la centru la periferie, adică partea de reformă „de sus în jos” s-a realizat, urmînd a fi realizată partea în care rolul principal îi revine instituției de învățământ. Abordarea procesului de implementare a curriculumului doar din perspectivă pedagogică nu este în stare să valorifice pe deplin oportunitățile oferite de acest fenomen. Îmbunătățirea calității demersului de predare-învățare-evaluare în grupa de copii este doar o secvență a implementării. Introducerea curriculumului necesită asigurarea unor medii curriculare care pot fi organizate printr-un model de management care include managementul schimbării focalizat pe dezvoltarea instituției de învățământ. Proiectarea, organizarea, coordonarea, antrenarea, controlul/evaluarea realizării prevederilor curriculumului, ca document de politică educațională, în scopul eficientizării educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară în Republica Moldova, constituie esența acțiunii de management al implementării

curriculumului. Abordarea managerială în implementarea curriculumului oferă o nouă viziune asupra conducerii instituției de învățământ.

Managementul implementării curriculumului își dovedește eficiența, dacă:

- asigură calitatea mediilor curriculare (managerial, cultural, economic, comunitar, al tehnologiilor didactice), adică echilibrul continuu dintre regimul de funcționare a instituției de învățământ și regimul de dezvoltare, precum și focalizarea eforturilor mediului intern și ale mediului extern în organizarea procesului educativ;
- este construit pe baza articulării principiilor, logicii procesului și elementelor managementului schimbării și ale managementului calității cu principiile abordării curriculare a educației. De exemplu, organizarea demersului didactic „centrat pe elev” implică organizarea proceselor de management în instituție „centrate pe profesor și educator”;
- este perceput ca un proces reformator, inovativ, însoțit de cercetare experimentală continuă.

Managerul urmează să promoveze rolurile noi ale fiecărui actant al procesului educațional (*Figura 2*). El trebuie să edifice împreună cu educatorii și părinții un mediu educațional care:

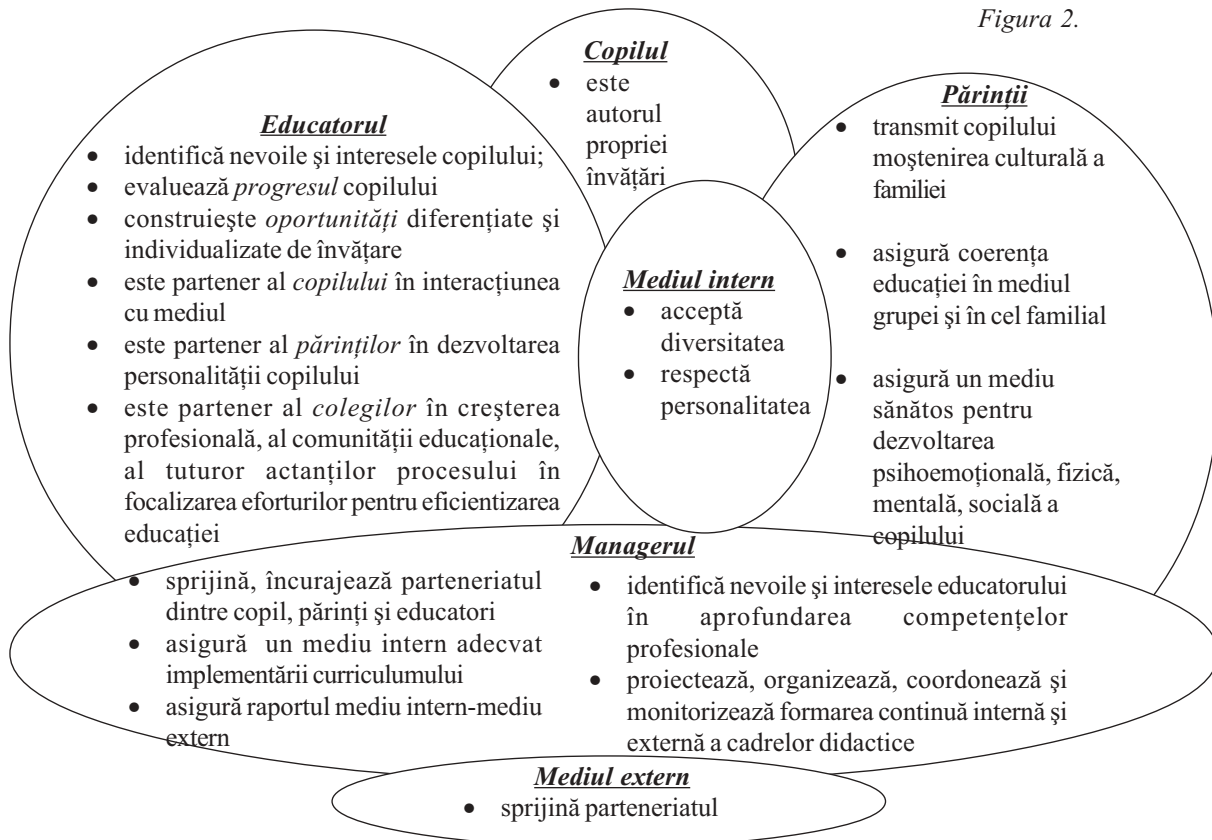
- este favorabil pentru fiecare copil, în funcție de cerințele educaționale ale acestuia;
- stimulează creativitatea și dorința copilului de a se implica în activitatea de cunoaștere, de lucru în comun cu ceilalți;
- oferă acces la produsele activității copiilor;
- pune la dispoziția fiecărui copil materialele necesare pentru activitate, zone pentru jocuri și activități independente.

Managerul promovează mecanisme și instrumente de organizare a procesului educațional prin care monitorizează:

- centrarea procesului educațional pe copil;
- abordarea complexă a activităților de învățare de către educator;
- diversificarea contextelor de învățare (formă de organizare: individual, frontal, în grupuri mici; conținuturi: activități tematice, subiecte crosscurriculare; metode: învățare prin cooperare, proiecte etc.);
- stimularea și valorificarea potențialului fiecărui copil, supervizarea și evaluarea progresului acestuia.

Managerul care implementează curriculumul ia decizii de care depinde viitorul generației în creștere, al societății în general. Viața este un proces de învățare, iar noi învățăm prin deciziile pe care le luăm. Dacă nu am lua decizii importante, nu am învăța lecții importante.

Figura 2.



REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum de bază. Documente reglatoare*, Cimișlia, 1997.
2. Crețu C., *Curriculum. Perspective conceptuale, istorice și vocaționale*, București, Institutul de Științe ale Educației//Revista de Pedagogie, 2002.
3. Lisievici P., *Calitatea învățământului și curriculumului*, București, Institutul de Științe ale Educației//Revista de Pedagogie, 2002.

Recenziți:

dr. hab. Vladimir GUȚU; dr. Sergiu BACIU

Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7 ani) în Republica Moldova



Aglaida **BOLBOCEANU**

Institutul de Științe ale Educației

Curriculumul constituie un document de politică educațională care reflectă concepția pedagogică asupra educației copilului din Republica Moldova de vîrstă timpurie și preșcolară, de la 1 la 7 ani. Rolul acestui document este de a orienta cadrele didactice în proiectarea, organizarea și realizarea activităților

educaționale din perspectiva viziunilor pedagogice moderne asupra copilului și educației.

Curriculumul este primul document elaborat dintr-un set de documente preconizate pentru educația timpurie și preșcolară: ghidul de implementare a curriculumului, standardele educației, suporturi didactice etc. Cadrele didactice

vor aplica Curriculumul în acord cu Concepția educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară revizuită, cu Legea învățămîntului din Republica Moldova, cu Convenția ONU despre drepturile copiilor și cu sprijinul materialelor enumerate.

Necesitatea dezvoltării unui nou curriculum este determinată de:

- reconceptualizarea rolului educației timpurii în formarea personalității;
- noile rezultate ale cercetărilor privind copilul și dezvoltarea lui;
- redefinirea rolului educației în formarea personalității din perspectiva societății democratice moderne;
- schimbările economice și sociale din Republica Moldova și din lume.

Noi perspective asupra copilului și a dezvoltării acestuia. Subiectualitatea copilului în perioadele timpurii se manifestă în activismul lui cognitiv și motor, în trebuințe și tendința de a le satisface, în emoții și impulsuri, în selectivitatea atenției, percepției, memoriei. Cercetările recente în domeniul psihologiei demonstrează importanța perioadelor timpurii din viață pentru formarea personalității. Cu cît copilul este mai mic, cu atît este mai mare receptivitatea față de influențele ambianței spontane sau special organizate și mai durabile efectele respectivelor influențe. Din acest punct de vedere, primele etape din viață sînt deosebit de valoroase pentru constituirea personalității. Copilul trăiește cele dintîi experiențe de interacțiune cu oamenii, natura și obiectele, cunoaște cultura și valorile umane. În această perioadă se pun bazele formării personalității și individualității copilului, a sănătății lui fizice și psihice.

J. Dewey, D. Elconin, E. Erikson, J. Piaget, L. Vîgotsky, prin teoriile lor asupra evoluției copilului, au contribuit la conturarea unei viziuni integrale asupra educației, conform căreia copilul este autorul propriei personalități. Sursa învățării o constituie diversitatea experiențelor (cognitive, sociale, emoționale, fizice) trăite de copil. De aceea, este semnificativ a încuraja trebuințele naturale de explorare, de experimentare; a consolida curiozitatea, dorința de a comunica și a relaționa. O asemenea viziune asupra copilului modifică și concepția asupra esenței procesului educației care, și în perioadele timpurii, constă în interacțiunea între subiecți, între două părți active, nu doar în influența educatorului asupra celui educat.

Noua viziune, precum și schimbările care se produc la ora actuală atît în Republica Moldova, cît și în lume, necesită o reconsiderare a Curriculumului pentru educația timpurie și preșcolară din perspectiva asigurării tuturor condițiilor pentru dezvoltarea integrală, normală și deplină a copilului în funcție de potențialul de care dispune.

Principiul axării pe copil a atras atenția asupra reconsiderării tendințelor naturale proprii copilului, pe care educatorul și părintele trebuie să le stimuleze și să le valorifice în construirea contextelor și situațiilor de învățare.

Prezentul curriculum valorizează perioadele copilăriei timpurii și preșcolare, apreciază importanța lor pentru formarea unei personalități armonioase, promovează abordarea holistică a dezvoltării și egalitatea șanselor în conjugare cu respectarea autonomiei copilului, a nevoilor lui personale.

Principiile care au stat la baza elaborării Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară:

- principiul educației centrate pe copil* (respectarea și valorizarea unicității copilului, a nevoilor și caracteristicilor acestuia);
- principiul respectării drepturilor copilului* (dreptul la educație, dreptul la liberă exprimare etc.);
- principiul învățării active* (crearea de experiențe de învățare în care copilul este autorul propriei formări);
- principiul dezvoltării integrate* (printr-o abordare integrată a activităților, transdisciplinară);
- principiul interculturalității* (cunoașterea, recunoașterea și respectarea valorilor naționale și ale celorlalte etnii);
- principiul echității și nondiscriminării* (asigurarea de oportunități de dezvoltare pentru toți copiii, indiferent de gen, etnie, religie sau statut socio-economic);
- principiul educației ca interacțiune dintre educator și cel educat* (dependența rezultatelor educației de ambele părți participante în proces, de individualitatea copilului, cît și de personalitatea educatorului).

Ce aduce nou acest curriculum?

Respectivul document se distinge printr-o nouă perspectivă asupra:

- rolului acordat copilului în propria devenire;
- importanței conferite dezvoltării personale a copilului și educației pentru sănătate;
- rolului primordial atribuit jocului în învățare, în special jocului de rol;
- rolului personalității cadrului didactic în procesul de învățare, în interacțiunea cu copilul; modulul în care trebuie construite situațiile și experiențele de învățare în spațiul instituției de educație timpurie, pentru a acorda libertate de manifestare copilului;
- modulul în care necesită a fi organizat mediul educațional;
- rolului parteneriatului real și deschis între educatori și părinți.

Principiile aplicării curriculumului:

- principiul individualizării* (organizarea activităților ținînd cont de ritmul propriu de dezvoltare al copilului, de nevoile și interesele sale, asigurîndu-se libertatea acestuia de a alege activități și sarcini în funcție de preocupările și trebuințele individuale);

- *principiul învățării bazate pe joc* (jocul este activitatea primordială a copilului de 1-7 ani prin care acesta se dezvoltă natural; jocul trebuie să stea la baza conceperii activităților de învățare de toate tipurile);
- *principiul diversității contextelor și situațiilor de învățare* (oferirea de contexte și situații de învățare cât mai variate, care să solicite implicarea copilului sub multiple aspecte: cognitiv, emoțional, social, motoriu);
- *principiul alternării formelor de organizare a activității și a strategiilor de învățare*;
- *principiul parteneriatului instituției preșcolare cu familia și comunitatea* (care să asigure continuitate și coerență în demersul educațional; familia trebuie considerată un partener activ, nu doar receptor al informațiilor furnizate de educatoare referitoare la progresele realizate de copil; totodată, este importantă înțelegerea valorii educației în perioadele timpurii și preșcolare pentru comunitate și participarea comunității).

Strategii de predare-învățare. Cadrul didactic dispune de libertatea de a alege strategiile didactice care răspund cel mai bine exigențelor educației centrate pe copil. În acest sens, respectarea particularităților individuale, a ritmului propriu de învățare și valorificarea potențialului fiecărui copil reprezintă cerințele de bază.

Strategiile pe care le selectează cadrele didactice trebuie să se sprijine pe principiile metodologice de aplicare a programelor enumerate mai sus.

Recomandările metodologice privind implementarea acestui curriculum vizează, în special, următoarele aspecte:

- Dezvoltarea integrală a copilului, care necesită un *mod integrat de abordare de către educator a activităților* desfășurate în creșe și grădinițe. Jocul, modul natural de a învăța al copilului, reprezintă un exemplu concludent de activitate integrată, interdisciplinară.
- Un alt mod de a integra experiențele de învățare ale copiilor îl constituie activitățile tematice. Proiectarea unor astfel de activități reprezintă un sprijin pentru copil în înțelegerea integrității lumii înconjurătoare. **Învățarea bazată pe proiect** înseamnă un mod de planificare a unei activități tematice și o modalitate prin care copilul participă la diverse experiențe de învățare ce sprijină integrarea achizițiilor dobândite de copil.
- **Învățarea prin cooperare** (utilizarea grupurilor mici de 3-5 copii și a învățării în perechi) reprezintă un mod natural prin care copiii învață unii de la alții și un avantaj din punctul de vedere al dezvoltării lor socio-emotionale.

Noi roluri ale cadrului didactic. Educatorul va fi partenerul copilului în interacțiunea acestuia cu mediul,

în scopul de a-l însuși, a-l stăpâni și a-l transforma. El trebuie să asigure șanse egale pentru toți copiii, confort emoțional, protecția vieții și sănătății lor, de asemenea, să le respecte drepturile personale și sociale.

Principalele dimensiuni ale rolurilor exercitate de educator:

- facilitator al învățării: creează contexte de învățare cât mai variate, cât mai stimulative, cât mai adaptate particularităților individuale ale copiilor, oferindu-le posibilitatea de a alege între ocazii și materiale diverse;
- observator al progresului copilului, luând în considerație particularitățile individuale, interesele și nevoile lui;
- reflexiv și empatic, pentru a considera și reconsidera permanent rezultatele observărilor asupra copiilor, a analiza cu atenție și a lua decizii adecvate;
- deținător al unor atitudini creative în rezolvarea problemelor educaționale cu care se confruntă;
- acceptarea noului și a soluțiilor care să corespundă multiplelor nevoi ale copiilor; flexibilitate în planificări, decizii și activități;
- partener real;
- cooperare cu colegii, cu specialiștii și cu membrii comunității care îi pot sprijini efortul educativ.

Rolul familiei ca prim educator al copilului și partener în educația acestuia. Statutul familiei ca prim educator al copilului reprezintă un factor important în stabilirea parteneriatului între aceasta și instituțiile de educație timpurie și preșcolară. Eforturile depuse de părinți și educatori trebuie să se bazeze pe un schimb bogat de informații și experiențe, pe colaborare în asigurarea celor mai bune condiții de creștere și dezvoltare a copiilor.

Familia constituie mediul socio-cultural în care copilul s-a născut și crește. De aceea, respectul pentru moștenirea culturală a fiecărei familii și valorificarea acesteia în spațiul grupei este un aspect semnificativ. Părinții trebuie să regăsească în instituția de educație timpurie și preșcolară un sprijin, pentru a colabora cu educatorii și a participa la activitățile realizate cu copiii, ei trebuie să ia cunoștință de informații privind

- particularitățile de vîrstă ale copilului;
- importanța intervențiilor educaționale;
- rolul mediului stimulativ cu care copiii interacționează;
- necesitatea asigurării unui climat securizant pentru sănătatea fizică și psihică a copilului;
- activitățile desfășurate în instituția de educație timpurie.

Cooperarea dintre părinți și educatori este esențială pentru a asigura coerența și consecvența acțiunii educaționale a celor doi factori de educație asupra copilului.

Noi cerințe față de mediul educațional. Specificul dezvoltării în perioada timpurie și în cea preșcolară solicită organizarea cu grijă a mediului de învățare – un instrument educațional necesar și eficient.

- Mediul de învățare în creșe și instituțiile preșcolare va fi constituit astfel încât să stimuleze activitatea și creativitatea copiilor, dorința de a se implica în activități; să sugereze și să motiveze comportamente cognitive, de colaborare, de participare și de cultură igienică.
- Materialele cu conținut demonstrativ-stimulativ se vor expune la nivelul câmpului vizual al copiilor, fiind schimbate în funcție de obiectivele la zi.
- Copiii vor avea acces la produsele activității lor; la îndemână li se vor pune, în cantități suficiente, diverse materiale și jucării care să le impulsioneze ideile și acțiunile.
- În creșe și grădinițe, în săli și pe teren, se vor amenaja zone pentru jocuri dinamice; activități independente sau în grup; activități de construire, de familiarizare cu natura, cu cartea; spectacole de umbre, de masă, de imagini etc.
- Obiectele ce formează mediul educațional vor fi adecvate particularităților psihologice și de vârstă ale copilului, vor răspunde exigențelor estetice și sanitare.

O nouă perspectivă asupra evaluării copilului.

Evaluarea performanțelor copiilor de diverse vârste, inclusiv a celor de vârstă timpurie și preșcolară, are un rol esențial, întrucât constituie o modalitate obiectivă de punere în evidență a progresului realizat, a rezultatelor procesului educațional, care trebuie și pot fi obținute prin diverse tehnologii pedagogice în baza cerințelor curriculare.

Evaluarea furnizează, totodată, și informația necesară pentru implementarea unor procedee de formare continuă și de stabilire a continuității în procesul de educație a copiilor.

Pornind de la particularitățile de vârstă ale copiilor, considerăm oportun a elabora instrumente simple cu ajutorul cărora, în formă de joc, s-ar aprecia principalele conduite și s-ar determina gradul general de dezvoltare a personalității copilului.

O atenție deosebită se va acorda evaluării formative, realizată în funcție de obiectivele generale și cele de referință, prevăzute de curriculum, și nu în raport cu nivelurile atinse de unii copii supradotați.

Evaluarea va fi supusă următoarelor cerințe:

- se va promova pe un fond afectiv pozitiv, fără a provoca copilului emoții negative;
- obiectul evaluării va fi conduita copilului, acțiunile, produsele activității sale într-o situație concretă, copilul ca personalitate fiind tratat permanent cu respect și dragoste;
- copiii se vor implica în procesul de evaluare, fiind

încurajați să-și analizeze și să-și aprecieze propriile performanțe;

- comparațiile se vor referi la rezultatele precedente și cele actuale ale copilului, și nu la diferențele dintre copii;
- educatorul va observa și va încuraja succesele fiecărui copil, fără a trece pe cineva cu vederea.

Educatorii sînt liberi în alegerea metodelor și modalităților de apreciere. Important este ca evaluarea să aibă pentru cadrele didactice un rol proiectiv, iar pentru copii o funcție constructivă, de încurajare (să nu constituie un factor de inhibiție, refuz sau blocaj).

Criteriul principal al succesului copilului în dezvoltarea sa va fi diferența dintre rezultatele ultimei și penultimei evaluări.

Obiectivele generale pentru educația timpurie și preșcolară vizează:

- dezvoltarea integrală normală și deplină a copilului, valorificîndu-se potențialul fizic și psihic al acestuia, respectîndu-se ritmul propriu de dezvoltare, nevoile afective și specificul activității sale de bază – jocul;
- dezvoltarea capacității de a interacționa cu alți copii, cu adulții și mediul pentru a dobîndi cunoștințe, deprinderi, atitudini și conduite noi;
- încurajarea explorărilor, exercițiilor și experimentărilor, ca practici autonome de învățare;
- descoperirea de către fiecare copil a propriei identități, a autonomiei, dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- sprijinirea copilului în achiziționarea de cunoștințe, capacități, deprinderi și atitudini necesare acestuia la intrarea în școală și pe tot parcursul vieții.

De la grădiniță la școală (finalitățile educației preșcolare).

Realizarea obiectivelor propuse de *Curriculumul educației copiilor de vârstă timpurie și preșcolară* va permite copilului să deuteze în rolul de elev, fiind capabil să comunice eficient și să coopereze cu semenii și adulții; să se implice în activitatea clasei aducînd contribuția sa; să ia atitudine față de evenimintele și comportamentul altora; să evalueze propria conduită și să-și aplice potențialul pentru a soluționa probleme; să identifice și să formuleze verbal emoțiile și sentimentele proprii. Copilul va demonstra încredere în sine și autorespect.

Stăpînind comunicarea verbală, preșcolarul va asculta partenerul de comunicare; va participa la convorbiri; va relata coerent despre obiecte, persoane, evenimente din experiența sa; va reda conținutul unor texte de volum mic; va formula întrebări și răspunsuri; va efectua analiza sonoră a cuvîntului; va identifica sunetul și litera, literele de tipar. Totodată, copilul va fi capabil să depună unele eforturi cognitive și volitive, să-și orienteze atenția și să se concentreze asupra sarcinii. Preșcolarul va demonstra

copilul va demonstra capacitatea de a se implica în rezolvarea problemelor, de a grupa obiecte, a ordona, a compara, a analiza, a trage concluzii în baza materialului intuitiv și a elabora o soluție în situații cotidiene. El va înțelege numerele și cifrele, operațiile de adunare și scădere și va cunoaște simbolurile lor matematice.

Spre finele vârstei preșcolare, copilul va demonstra abilități de explorare a obiectelor vii și nevii, va corela schimbările din natura vie și inertă, va fi conștient de efectele activității omului și responsabilitatea acestuia pentru mediu.

La debutul școlar, copilul va fi informat și va aprecia teatrul, artele plastice, literatura, muzica, dansul; va manifesta tendințe de exprimare a gândurilor și emoțiilor prin mijloace artistice, creativitate și sentimente estetice. El va veni la școală sănătos din punct de vedere fizic și psihic; va demonstra deprinderi de igienă individuală, alimentară și de grup, precum și abilități elementare de autoajutor. Copilul se va implica cu plăcere în activitățile motrice, demonstrând coordonare psihomotoră, un nivel suficient de dezvoltare a mișcărilor de bază și a celor fine.

Structura programelor ariilor curriculare

Pentru perioada 1-3 ani au fost stabilite următoarele arii curriculare:

- Cunoașterea lumii, dezvoltarea personală și socială
- Dezvoltarea limbajului și a comunicării
- Educația fizică și pentru sănătate
- Educația prin arte

Ariile curriculare pentru educația copiilor de vârstă preșcolară sînt:

- Educația fizică și pentru sănătate
- Dezvoltarea personală, educația pentru familie și societate
- Educația prin arte
- Dezvoltarea limbajului și a comunicării
- Științe, cunoașterea mediului și cultura ecologică.

Fiecare arie curriculară conține: obiective-cadru, obiective de referință, exemple de activități de învățare, exemple de conținuturi și mijloace de realizare a activităților.

Întru realizarea obiectivelor stipulate, educatorul va utiliza **conținuturile educaționale**, alese în raport cu particularitățile grupului de copii și obiectivele educaționale la zi, luîndu-se în considerație nivelul dezvoltării tehnico-științifice a societății, vârsta copiilor, nevoile lor de dezvoltare, capacitatea de achiziționare și solicitările realității. Un criteriu de selecție va fi capacitatea conținuturilor de a deveni practici uzuale. Domeniile de cunoaștere, de care țin conținuturile, sînt sănătatea și cultura fizică, eul, societatea și familia, mediul natural și cultura ecologică, artele și științele.

Obiectivele educaționale incluse în curriculum sînt distribuite convențional pe arii curriculare, pentru a accentua importanța unor acțiuni, informații, aspecte ale

dezvoltării. Uneori ele se vor realiza integrat, transdisciplinar, iar altele monodisciplinar. Cadrele didactice sînt chemate să organizeze procesul educativ astfel încît obiectivele prevăzute în cadrul diferitelor module să se intercaleze atît pe orizontală, cît și pe verticală.

Recent, la Institutul de Științe ale Educației a avut loc seminarul de totalizare a rezultatelor implementării curriculumului. Implementarea a fost monitorizată în 25 de instituții de educație preșcolară din raioanele de nord, sud și centru ale Moldovei, din municipiile Bălți și Chișinău. În cadrul discuțiilor s-au menționat oportunitățile acordate copilului de documentul în cauză: dezvoltarea în armonie cu propriile ritmuri și trebuințe; recunoașterea valorii copilăriei; formarea și consolidarea eului; valorificarea activismului copilului. Participanții la procesul de monitorizare (inspectori, metodiști, educatori) au menționat că este interesant să lucrezi cu acest curriculum, documentul lasă loc pentru creativitatea și autonomia educatorului și a instituției, implică familia, contează pe parteneriatul cu comunitatea, dar, concomitent, au remarcat și necesitatea condițiilor minimum pentru aplicarea lui: instruirea educatorilor; susținerea materială și morală a cadrelor didactice; pregătirea părinților; asigurarea instituțiilor cu cadre, spații și materiale didactice; crearea cadrului legislativ favorabil dezvoltării unității educative preșcolare.





Maria **BARANOV**

Creșa-grădiniță nr. 216, mun. Chișinău

Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie

Toate ideile cuprinse în acest ghid au avut ca
reper primordial COPILUL

*“Cîtă vreme trăiești, înveți, și cîtă vreme înveți,
trăiești”.*

(Howard Hendricks)

Copilăria timpurie reprezintă cea mai importantă
perioadă din viața micuțului prin consecințele durabile pe care le are asupra dezvoltării lui ulterioare. Anume la această
etapă creierul copilului este capabil să perceapă ușor și repede experiențele noi și să le folosească util, lucru ilustrat
în tabelul de mai jos:

Ferestrele oportunităților									
Prenatal	Nașterea	1 an	2 ani	3 ani	4 ani	5 ani	6 ani	7-10 ani	11-23 ani
Dezvoltarea motorie									
Motricitatea fină									
Vederea									
Vocabularul de bază ...									
Limba a doua									
Performanțe muzicale									
Matematica și logica									
Ațașamentul social ...									
Controlul emoțiilor									

Ghidul cadrelor didactice pentru educația timpurie este destinat educatorilor care vor implementa *Curriculumul educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară (1-7ani) în Republica Moldova*, ambele făcînd parte din setul de documente de politică educațională care definește spațiul educației copiilor de această vîrstă. Respectivul documente trasează conturul concepției despre copilul mic, al concepției despre educația timpurie și importanța ei, al practicilor dorite în educația timpurie, al profilului educatorului în perioada timpurie.

Ideea centrală pe care se bazează documentele vizate este următoarea: *fiecare copil este unic*, iar această unicitate reprezintă punctul de plecare în toate deciziile pe care le luăm în privința lui, cu scopul primordial de *a-l ajuta să se dezvolte* deplin. Recunoașterea și cunoașterea unicității lui ne va permite să știm cum îl putem ajuta. Cu cît mai mult ne vom apropia de copil și cu cît mai bine îl vom înțelege, cu atît mai multe vom învăța despre suportul pe care trebuie să i-l oferim pentru a crește și a se dezvolta la nivelul potențialului de care dispune.

În educație nu există rețete! Există idei și teorii fundamentate pe noi cercetări, există experiență, există practici confirmate în timp care și-au demonstrat avantajele, există valori, principii, reguli, dar nu există

rețete. Pentru că fiecare copil este unic, pentru că fiecare grup de copii este unic, pentru că fiecare cadru didactic este unic, pentru că fiecare familie este unică. Pentru fiecare dintre ei educația îmbracă forme specifice! De aceea, *succesul educației se bazează pe adaptarea demersului educațional la nevoile individuale ale fiecărui copil!*

Ghidul – un instrument de lucru pentru cadrele didactice – este realizat cu scopul:

- de a oferi sprijin în aplicarea cerințelor Curriculumului;
- de a crea o perspectivă comună, unitară asupra dezvoltării copilului și educației în această perioadă;
- de a promova practicile educaționale care stimulează și susțin dezvoltarea copilului;
- de a sprijini alegerile și a argumenta deciziile pedagogice ale cadrelor didactice în practica zilnică, de a le oferi șansa să-și dezvolte abilitățile.

Ghidul prezintă o corelație între teorie și practică. Practica confirmă valoarea teoriei și este susținută de argumente științifice. Concepte științifice au referință în studiile de specialitate utilizate, textul este prezentat într-o formă sugestivă și clară. Structura ghidului dezvoltă

echilibrul între teorie și practică. Primele cinci capitole conturează universul teoretic al educației timpurii, perspectiva psihopedagogică actuală privind educația copilului mic și argumentele adoptării acestei perspective, principiile care trebuie să stea la baza aplicării respectivei abordări, a practicilor educaționale, precum și scopurile generale pe care urmează să le avem în vedere în perioada 1-7 ani. Argumentele prezentate susțin:

- avantajele abordării holistice (globale) a copilului, acordându-se atenție dezvoltării acestuia atât în plan fizic, al sănătății, cât și în plan cognitiv și socio-emoțional;
- necesitatea respectării unicității fiecărui copil prin adaptarea educației la nevoile, interesele și ritmul individual de dezvoltare a acestuia.

Conceptual, Ghidul se bazează pe teoriile psihopedagogice constructiviste ale următorilor cercetători:

- Jean Piaget (*Teoria stadială a dezvoltării cognitive*);
- Erik Erikson (*Teoria dezvoltării psihosociale*);
- Lev Vîgotsky (*Teoria învățării socio-culturale și zona dezvoltării proxime*);
- John Dewey (a cărui teză a schimbat imaginea educației: *Lumea întreagă este laboratorul nostru de creație, copilul trebuie să iasă din bănci și să meargă în lume*);
- Ovide Decroly (representant al *școlii centrate pe copil*);
- Carl Rogers (promotor al *metodelor nondirective centrate pe copil*);
- Hovard Gardner (*Teoria multiplelor inteligențe*).

Aceste teorii sînt implementate în practicile educaționale propuse pentru realizarea procesului educațional integrat, axat pe necesitățile copilului.

Ideile constructiviștilor:

- procesul de învățare apare pe măsură ce copilul încearcă să înțeleagă lumea înconjurătoare;
- învățarea devine proces interactiv;
- copiii corelează noul cu ceea ce cunosc deja;
- învățarea aparține celui care învață sînt utilizate



în elaborarea strategiilor educaționale prin care se realizează procesul educațional integrat, armonizat, semnificativ, individualizat; se regăsesc în practicile care stimulează copiii să învețe activ, trăind bucuria cunoașterii prin joc și descoperire, care le oferă oportunitatea de a lua decizii, de a-și asuma responsabilitatea pentru alegerile făcute.

Principiile:

- *considerării copilului ca un întreg* – cunoașterea acestuia ca individualitate, personalitate în formare, ale cărei arii de manifestare (fizică, spirituală, emoțională, cognitivă, socială) se influențează reciproc și se dezvoltă simultan, fiecare dintre ele fiind în egală măsură importantă; copilul este subiect al educației;
- *respectării depline a drepturilor copilului* – comunitatea educațională propagă valori fundamentale: autodisciplina, autocontrolul, responsabilitatea; valoarea sinelui (cultivarea respectului de sine); valori ce țin de respectarea egalității șanselor, a demnității, a echității în educație; valori privind relațiile cu ceilalți: politețe, toleranță, colaborare, încredere, onestitate; valori ce țin de abordarea sarcinilor de lucru: perseverența, satisfacția muncii; recunoașterea fiecărei valori implică exprimarea ei ca un drept al copilului;
- *medierii învățării în cadrul procesului de învățămînt* – intervenția mediatoare a adultului și a contextului învățării, interacțiunile sociale pentru dezvoltarea copilului;
- *individualizării* – cunoașterea dimensiunilor copilului: vîrstă intelectuală, ritm de dezvoltare, puncte forte, puncte slabe, nevoi; instituirea climatului adecvat; planificarea;
- *integrării* – unirea ariilor curriculare prin unitățile tematice, prin mediul creat pe centre, unde copilul va avea posibilitate să colaboreze, să învețe, să trăiască emoții și sentimente, să ceară și să ofere ajutor;
- *învățării prin joc*;
- *diversității contextelor de învățare*

reprezintă repere importante ale activității cadrului didactic, inclusiv în construirea curriculumului real al grupului de copii. Educatorul trebuie să cunoască fiecare copil pentru a decide asupra modului în care interacționează cu el și cu familia lui, a modului în care organizează contextele și experiențele de învățare, abordează jocul și demersul instructiv-educativ.

Ghidul îi oferă educatorului multiple modalități de aplicare a principiului *centrare pe copil*. În acest „dans” sînt antrenate:

1. copilul – subiect al educației, care are opinie personală, responsabilitate; se implică activ în comunicare, negociere, interacțiune, luare de decizii;
2. familia – prim responsabil de educația copilului;

3. cadrul didactic – ajutorul familiei în elevarea copilului, beneficiind de un mediu educațional fizic/emoțional dotat, confortabil, deschis, securizant, stimulat, flexibil, unde comunicarea este facilitată prin lucrul în grup, echitate, acceptare necondiționată, încurajare.

Dacă primele cinci capitole ale Ghidului au o mai mare încărcătură teoretică, următoarele au îmbinat aspectele teoretice cu cele practice, incluzând numeroase exemple, recomandări și sugestii utile cadrelor didactice (ultimul capitol fiind destinat în exclusivitate exemplurilor). Gradarea progresivă de la teorie la practică a avut drept unic scop de a le oferi cadrelor didactice un argument, o explicație pentru opțiunile și recomandările didactice întru promovarea și susținerea unei noi perspective asupra educației copilului de la 1 la 7 ani.

Ideea centrală a Ghidului, care traversează toate capitolele, îndeosebi prin exemplele și recomandările prezentate, este că *învățarea și dezvoltarea copilului de la 1 la 7 ani trebuie abordate dintr-o perspectivă integrată*, idee ce se regăsește în:

- **abordarea integrată a curriculumului, proiectarea de unități tematice** (Cap. 6);
- **corelarea ariilor curriculare cu centrele de activitate**, prin obiectivele de referință și activitatea copiilor (Cap. 7);
- **valorificarea jocului ca modalitate de abordare integrată atât a dezvoltării copilului, cât și a curriculumului** (Cap. 8) – în acest capitol se propun modalități de abordare a jocului, mai ales a jocului liber, ca activitate dominantă și integrată de dezvoltare și învățare a copilului, precum și sugestii de valorificare a jocului;
- **organizarea mediului de învățare** (Cap. 9) – în capitolul dat se pune un accent deosebit pe importanța edificării unui mediu care să stimuleze toate domeniile dezvoltării și să permită proiectarea de unități tematice interdisciplinare; sînt inserate materiale și cerințe de utilizare a acestora în fiecare centru de activitate. Ghidul prezintă *mediul educațional* ca o dimensiune semnificativă a abordării educației timpurii din perspectiva centrării pe copil: amenajarea spațiului; înzestrarea și întreținerea centrelor; organizarea activităților și folosirea materialelor din natură, a unor deșeuri etc. – materiale care nu costă bani, dar au valoare educațională, care pot avea o a doua viață și prin care copiii învață, își formează abilități; elaborarea de reguli, a căror respectare le-ar permite copiilor să fie autonomi, iar educatoarei să-i observe și să-i ajute în orice moment;
- **modul de interacțiune și comunicare cu copilul** (Cap. 10) – acest capitol atrage atenția cadrelor didactice asupra importanței modului de relaționare și comunicare a copilului, hotărîtor în dezvoltarea acestuia sub toate aspectele. În

educația pentru democrație, *atitudinea pozitivă* și comunicarea eficientă au un rol deosebit în *formarea la copil a respectului față de sine și față de alții*, în cultivarea abilităților de a colabora;

- **utilizarea strategiilor didactice** centrate pe individualizare, descoperire, cooperare, prin **evaluarea și planificarea programului zilnic** (Cap. 11) – în capitolul dat se conțin cele mai eficiente strategii privind satisfacerea nevoilor individuale ale copilului, încurajarea spiritului de explorator, stimularea cooperării între copii; totodată, cadrele didactice vor înțelege că prin modul de planificare și organizare a programului zilnic putem demonstra intenția noastră de a aborda integrat dezvoltarea și învățarea copilului;
- **parteneriatul dintre creșă/grădiniță, familie și comunitate** (Cap. 12) – în respectul capitol sînt formulate argumente în favoarea necesității creării unei unități de acțiune cadru didactic-părinți și a importanței construirii parteneriatului creșă/grădiniță-familie pe încredere, respect, cunoaștere și comunicare; abordarea integrată a învățării și dezvoltării copilului presupune conjugarea tuturor eforturilor adulților întru satisfacerea trebuințelor și cerințelor individuale ale copilului;
- **recomandările metodologice** pentru fiecare arie curriculară abordează în mod integrat proiectarea activităților pornind de la specificul unei arii curriculare (Cap. 13) – acest capitol oferă exemple de activități tematice reieșind din obiectivele de referință ale unei arii curriculare, dar corelate cu obiectivele de referință ale altor arii curriculare, prin implicarea copiilor în activități cât mai diverse.

Cadrele didactice pot lua cunoștință de tehnologia planificării și de mostre de proiecte ale unităților tematice, de strategii de armonizare a procesului educațional, adică a tuturor sectoarelor educației: fizic, social, emoțional, cognitiv, ceea ce constituie un factor primordial al dezvoltării umane.

Ghidul vine în ajutor tuturor celor care tind să transforme grădinița într-un „șantier”, unde educația este centrată pe proces, nu pe produs (produsul limitează copilul, îi deschide o singură cale, pe cînd implicarea în proces îi permite să aleagă el însuși calea, și poate nu numai una).

Înainte de a lua o decizie privind modul în care intenționăm să educăm copilul, să-l ajutăm să crească și să se dezvolte, trebuie să fim bine pregătiți și convinși că prin intervențiile noastre nu distrugem ceea ce are el mai de valoare: dorința și nevoia de a cunoaște, dorința și nevoia de a se juca, dorința și nevoia de a se mișca, dorința și nevoia de a comunica, dorința și nevoia de a explora. Copilul învață făcînd, nu doar privind ce facem noi, adulții! Să-i oferim toate oportunitățile de a învăța, asigurîndu-i protecția, siguranța și sănătatea! Și, mai presus de toate, să-i oferim dragoste!



Valentina LUNGU

Școala-grădiniță nr. 152, mun. Chișinău

De obicei, micuții preferă să spună că sînt mari, că își doresc o jucărie mare și că visează să devină cu adevărat oameni mari. Pentru ca acest vis al copiilor să se împlinescă, și-au dat străduința maturii. Pentru prima dată în Moldova, în cadrul Proiectului *Educație pentru toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*, care vizează educația timpurie, va fi editată o carte „uriașă” pentru copiii de vîrstă preșcolară. Proiectul este „fructul” unei laborioase colaborări dintre Ministerul Educației și Tineretului din Republica Moldova, UNICEF, UNESCO și Banca Mondială. Respectivul proiect prevede elaborarea unor materiale didactice, inclusiv a unei cărți de dimensiuni mari, care oferă multiple oportunități de lucru cu copiii. Formatul neobișnuit al cărții îi va permite educatorului să demonstreze imaginile întregului grup de copii, să citească textul cu voce tare, preșcolarii urmărind, pagină cu pagină, desfășurarea acțiunii. Totodată, pedagogul va putea pune întrebări, unele cu caracter predictibil, formulate în baza textului și a imaginilor.

Toate acestea, și încă multe alte aplicații didactice, vor fi posibile odată cu ieșirea de sub tipar a minunatului volum, numit familiar de echipa de autori *carte uriașă*. Lucrarea va contribui la creșterea motivației copilului de a citi, de a-și îmbogăți vocabularul, de a comunica și de a-și dezvolta vorbirea. Cartea, ca și celelalte care vor urma, va putea fi utilizată pentru diverse forme de activitate: individual, în perechi sau în grup. Rămîne la discreția educatorului și depinde de capacitatea acestuia de a găsi cele mai ingenioase metode și modalități de lucru. În ajutor îi vor veni și cursurile de formare în cascadă, organizate pînă în toamnă de Ministerul Educației și Tineretului.

Lucrări cu un asemenea format și cu o destinație didactică similară au fost expuse la ultima ediție a Salonului de Carte pentru Copii din Chișinău. Micii cititori au cercetat cu mult interes aceste bijuterii editoriale. Spre regret, volumele s-au dovedit a fi inaccesibile pentru ei, deoarece erau scumpe, dar și în alte limbi.

Sperăm că noua apariție editorială îi va bucura nespuse pe micii cititori și le va deschide noi orizonturi de lectură.

O carte mare pentru cei mici

La editarea acestei opere și-a dat concursul o echipă de autori formată din scriitori, pedagogi și pictori. Cartea va fi viu colorată, corpul de literă va fi ales conform vârstei copiilor, enunțurile vor fi scurte, formulate clar și pe înțelesul celor mici. Ținînd cont de particularitățile de receptare ale copiilor de vîrstă mică, pentru a le facilita deprinderea de a citi, textul va conține cuvinte care se repetă.

Evident, lucrarea va fi bogat ilustrată, imaginile reflectînd nemijlocit conținutul inserat. Desenele vor contribui atît la înțelegerea celor citite, cît și la dezvoltarea imaginației copiilor.

Grupele pregătitoare din fiecare instituție preșcolară vor fi asigurate cu cel puțin un exemplar. Echipa de lucru speră că noua apariție editorială va ajunge în mîna copiilor, producîndu-le multe clipe plăcute, și că aceasta nu va rămîne, cum ades se întîmplă, o simplă piesă de mobilier care să adune praful.

Prima carte de acest gen se va intitula *Delia merge la școală*, avîndu-l ca autor pe ilustrul scriitor pentru copii Arcadie Suceveanu.





Liliana CALMAȚUI

Programul Educațional "Pas cu Pas"

Regîndind educația preșcolară din Moldova

Centre de resurse pentru părinți și copii de la 0 la 7 ani

Un model inovator

Oferirea unui start cît mai bun în viață pentru copiii din Moldova este critic pentru dezvoltarea de lungă durată a capacităților umane ale țării. Pentru a face față acestei provocări este necesară o planificare strategică ce reflectă atît ultimele abordări științifice, cît și îndemînarea de a promova accesul la servicii de calitate dezvoltative pentru copiii mici și familii. O strategie care este construită pe extinderea proiectelor actuale și a celor mai bune practici într-un sistem multidimensional al dezvoltării timpurii a copiilor și care oferă o varietate de servicii flexibile și bazate pe comunitate. Astfel de servicii sînt realizate prin intermediul *Centrelor Comunitare de resurse pentru Părinți și Copii mici de la 0 la 7 ani*.

În perioada 2005-2007, în Moldova au fost create 20 de centre comunitare – rezultatul colaborării unor instituții guvernamentale, agenții internaționale și a reprezentanților acestora în republica noastră, organizații nonguvernamentale locale: Ministerul Educației și Tineretului, Ministerul Sănătății, UNICEF, UNESCO, International Step by Step Association (ISSA), Programul Educațional *Pas cu Pas*. Scopul inițiativei l-a constituit crearea unor modele fezabile de servicii educaționale pentru familii și copii de la 0 la 7 ani, în special pentru cei care nu frecventează grădinițele. Acest model nou, de alternativă:

- îmbunătățește pregătirea pentru școală a copiilor și susține potențialul lor, dezvoltarea fizică, cognitivă, socială și emoțională în cadrul unui mediu sănătos, grijuliu și stimulatîv atît în familie, precum și prin intermediul centrelor comunitare;
- asigură părinții cu deprinderi, resurse și mediu suportiv necesar evoluției copiilor prin experiențe trăite în familie și în centrele comunitare, prin legăturile cu resursele existente în comunitate;
- asigură calitatea printr-un management eficient al programelor ce răspund necesităților reale și priorităților comunității și care implică familiile în procesul decizional;
- activează ca un punct unic de intrare, oferind

pentru copii și familiile acestora conexiuni la serviciile comunitare de susținere, îngrijire și dezvoltare.

În ultimii douăzeci de ani, în lumea modernă s-a constatat o schimbare dramatică în practicile de familie: mulți părinți tineri nu mai pot beneficia de experiența de creștere a copiilor pe care le-o oferea altădată familia lărgită, întrucît tradiția conviețuirii mai multor generații treptat dispare. Părinții biologici, preocupați tot mai mult de obligațiunile de serviciu – iar, în condițiile Moldovei, deseori plecați peste hotare în căutare de lucru –, sînt tot mai puțin disponibili de a-și exercita funcțiile parentale, această sarcină revenindu-le altor îngrijitori ai copilului care, la rîndul lor, necesită un suport competent. După cum afirmă experții în domeniul educației timpurii, cea mai mare provocare este de a găsi modalități eficiente de susținere a creșterii și dezvoltării copiilor mici, în special de la 0 la 3 ani. Provocarea este legată de faptul că, pe de o parte, respectiva vîrstă este una definitorie în crearea bazei pentru capacitatea copilului de a învăța în viitor și de a se realiza în viață, iar, pe de altă parte, de faptul că în această perioadă, în mare parte, de copii au grijă doar părinții și/sau alți îngrijitori fără o susținere competentă din exterior.

Pentru a deveni mai buni, părinții au nevoie de sprijin. Cu cît mai mult este promovat în mass-media sau la ședințele cu educatorul modelul de părinte ideal sau familie integră și prosperă, cu atît mai mare este frustrarea acestora, iar încrederea de sine scade odată cu conștientizarea imposibilității de a deveni un părinte ideal sau bun, așa cum o cer educatorii. În același timp, dată fiind închiderea multor grădinițe, numărul serviciilor educaționale s-a redus, iar multe dintre cele rămase au carențe serioase din punctul de vedere al calității. Studiul întreprins de Guvernul Republicii Moldova cu susținerea UNICEF a demonstrat că „*accesul la programe educaționale pentru copiii de la sate este mai restrîns față de oportunitățile existente pentru copiii de la oraș. În mediu, pe țară, 7 din 10 grădinițe au un regim continuu de activitate: 94 la sută sînt din mediul urban, iar 49 la sută din cel rural*”.¹ Astfel, în multe localități rurale copiii sînt privați dublu: de un mediu adecvat și o susținere competentă în familie și de accesul la programe educaționale formale.

¹ *Îngrijirea și dezvoltarea timpurie a copiilor în Moldova*, Chișinău, Editura Gunivas, 2004, p. 60.

Din păcate, realizarea acestor deziderate deseori este văzută doar prin revitalizarea grădinițelor în formula de altădată și nu prin căutarea unor soluții de alternativă sub aspectul cost-eficiență în condiții vădit schimbate. Totodată, cert este faptul că serviciile oferite de grădinițe în formula veche nu pot face față problemei educației familiilor cu copii mici, în general, și a celor cu vârsta de la 0 la 3 ani, în special, sau a celor din familii sărace sau cu părinți alcoolizați. Nici pe departe nu toate grădinițele din Moldova au grupe de creșă sau grupe de vîrstă mică, apeduct, canalizare și încălzire. Iar lipsa materialelor didactice, a jucăriilor și jocurilor dezvoltative, a cărților este evidentă.

UNESCO prin Planul Național de Acțiuni în susținerea strategiei *Educație pentru Toți*, UNICEF și Programul Educațional *Pas cu Pas* au oferit un model viabil de servicii moderne, alternative care propun susținere familiilor, copiilor și specialiștilor în educație, îngrijire și asistență socială la nivel comunitar. Programele alternative pentru copii și familii *pot varia ca durată, frecvență, formă de organizare*, acestea fiind *determinate de necesitățile și posibilitățile fiecărei comunități*. De remarcat trei momente călăuzitoare comune, axate pe: înțelegerea unor principii de dezvoltare a copilului, înțelegerea specificului învățării adulților și gradul local de cooperare între reprezentanții sectoarelor educație, medicină și administrație publică locală. Exemple de activități realizate de primele centre comunitare în Republica Moldova ar fi:

- vizite la domiciliu pentru documentare, informare și invitare a familiilor la centrul comunitar/grădiniță;
- ședințe interactive, sesiuni tematice educaționale pentru părinți și viitorii părinți, inclusiv tineri și adolescenți;
- ateliere practice tematice: confecționare de carte și/sau jucărie, pregătire de materiale pentru activități în comun cu copiii din grădiniță etc.;
- activități tematice instructive pentru copii: lecturi, arte plastice, matematică, alfabetizare etc.;
- activități independente la libera alegere a copiilor și părinților: jocul liber, consultarea literaturii, împrumut de carte și jocuri la domiciliu etc.;
- serbări, activități speciale organizate la nivel de comunitate, raion;
- acumularea materialului factologic și organizarea expozițiilor: materiale lucrate de părinți, copii în timpul ședințelor, poze, registre și fișe completate în timpul vizitelor etc.;
- consultații individuale.

Ca suport, responsabililor le sînt oferite programe de instruire și informare, module și ghiduri tematice elaborate de cei mai buni specialiști internaționali și naționali, asistență tehnică și consultanță, echipament etc. Despre toate acestea cititorii interesați pot afla în volumul *Crearea*

Centrelor Comunitare pentru Copii și Familii: ghid practic, Cassie Landers, Cornelia Cincilei, Liliana Calmațui, Chișinău, Editura Epigraf, 2006. Ghidul conține sugestii practice pentru fixarea serviciilor comunitare în funcție de necesitățile specifice ale comunităților și pentru mobilizarea resurselor din localitate. Deși există mai multe modele de servicii de acest gen, scopul tuturor este de a susține familiile și a extinde cunoștințele lor, de a dezvolta abilitățile părinților și a îmbunătăți practicile legate de evoluția timpurie a copiilor. Prezenta lucrare conține informații despre diverse servicii pentru familii și copiii mici, care pot fi organizate la nivel de comunitate chiar în lipsa unor instituții educaționale preșcolare.

Centrele Comunitare pentru Copii și Familii (CCCF) ca un model inovator vin să susțină comunitățile din zona rurală în soluționarea problemei golului informațional și a lipsei de asistență pentru viitorii părinți, familiile tinere și copiii mici, problemă ce are repercusiuni dramatice atât asupra fiecărei comunități în parte, cât și asupra societății în ansamblu. Oferită grație acestui model inovator, interacțiunea cu alte familii sparge indiferența și rezistența la schimbare a adulților, face posibil accesul la informații și resurse contemporane, susținînd familiile din comunitate, inclusiv cele dezavantajate. Or, numai astfel părinții capătă încredere și putere în forțele proprii, fiind responsabilizați ca primi educatori ai copiilor lor, fapt ce facilitează startul în viață pentru generația în creștere.

Bani și resurse niciodată nu sînt suficiente pentru educație și rezolvarea problemelor sociale din oricare țară, oricît de dezvoltată ar fi aceasta. Iar ajutorul extern este limitat și temporar. Important este ca resursele țării, fie centrale sau locale, inclusiv cele financiare, să fie redirecționate conform principiului „banii să urmeze clientul” (în cazul nostru copilul, părintele, educatorul) în funcție de necesitățile și capitalul uman din comunitate.





Viorica COJOCARU

Centrul de Zi "Speranța"

Reabilitarea și educația incluzivă pentru vârsta preșcolară

Orice copil, care este temporar sau definitiv lipsit de mediul său familial sau care, în propriul interes, nu poate fi lăsat în acest mediu, are dreptul la protecție și ajutor special din partea statului (*Convenția cu privire la drepturile copilului*, art. 20).

Documentele internaționale în materie de protecție a drepturilor copilului se centrează pe principiile egalității și participării sociale a copiilor și persoanelor cu handicap. *Convenția cu privire la drepturile copilului* (1989), *Regulile standard pentru egalizarea șanselor persoanelor cu handicap* (1993), *Conferința mondială de la Salamanca cu privire la educație specială* (1994) – sînt cîteva dintre ele la care țara noastră a aderat.

Practica și politica educațională din numeroase țări ale lumii au favorizat drumul integrării, drumul includerii copiilor cu dizabilități în medii educaționale obișnuite, adaptînd școala la necesitățile și cerințele elevilor. Incluziunea se sprijină pe diversitate și promovează diferențele.

Drumul integrării duce la construirea unei comunități educaționale pentru toți și cere mult efort, dăruire, respectarea devizelor: acceptare, apartenență, comuniune. Atunci cînd simt aceste trei lucruri, copiii învață mult mai repede, rezolvă sarcinile didactice mult mai ușor.

Întrebările cheie pe care trebuie să și le pună fiecare dintre noi sînt:

- Ce fel de educație dorim pentru noi și pentru copiii noștri?
- Cum vrem să fie societatea noului mileniu?
- Știm să trăim unul cu celălalt?
- Avem dreptul să etichetăm, să izolăm, să excludem?

Incluziunea înseamnă învățarea conviețuirii, a acceptării. Incluziunea înseamnă *împreună cu celălalt, a fi cu celălalt, a avea grijă de celălalt*. Incluziunea înseamnă o invitație pentru părinți, elevi și membrii comunității la o nouă cultură, la o nouă realitate. Incluziunea înseamnă o adresare către cei lăsați afară (sub orice formă) să intre înăuntru, o solicitare de a ne ajuta să proiectăm noi sisteme care să îi încurajeze pe toți să

participe cu întreaga lor capacitate ca parteneri și ca membri.

Este necesar să planificăm incluziunea pentru fiecare copil, pentru a-i oferi un sprijin eficient în frecventarea instituției generale (grădiniță sau școală) din cartier. Cu regret însă, trebuie să recunoaștem că unitățile noastre educaționale nu sînt organizate astfel încît să asigure integrarea oricărui copil cu cerințe educative speciale. Nu toate instituțiile apreciază beneficiile incluziunii.

Spre a deveni mai „ospitalier”, spre a-l face pe fiecare copil să se simtă binevenit, sistemul educațional general trebuie îmbunătățit. În acest scop, Banca Mondială, în colaborare cu Ministerul Educației și Tineretului, derulează *Programul de dezvoltare pentru susținerea activităților educaționale timpurii în Republica Moldova*, în conformitate cu Planul de Acțiuni de Consolidare a Sectorului Educațional (2006-2008). Obiectivele proiectului sînt:

- a) creșterea numărului de copii din zonele urbane și rurale și din grupurile social-vulnerabile încadrați în programele preșcolare;
- b) extinderea accesului la educația preșcolară calitativă pentru copiii aflați în situație de risc;
- c) sporirea calității și eficienței serviciilor de îngrijire a copilului, precum și a facilităților și programelor educaționale;
- d) organizarea seminariilor cu privire la dezvoltarea timpurie pentru profesori, personal medical și tehnico-administrativ din instituțiile educaționale;
- e) consolidarea partenerilor sociali și implicarea comunității locale în programele de dezvoltare timpurie.

Din partea societății civile în implementarea programului, alături de Ministerul Educației și Tineretului, participă Centrul de Zi *Speranța*, avînd misiunea de a oferi Ministerului Educației asistență în crearea centrului-pilot care va contribui la edificarea unui mediu potrivit pentru copiii cu dizabilități, la promovarea incluziunii lor sociale, la facilitarea accesului la educația preșcolară și la buna lor dezvoltare din punct de vedere fizic și intelectual.

Ca punct de pornire în realizarea scopului acestui proiect a fost luat *Raportul privind evaluarea socială și tehnică rapidă a instituțiilor preșcolare*, efectuat de FISM. **În conformitate cu indicatorii de selectare a unei instituții, Centrul de Zi *Speranța*, în calitate de Consultant, în colaborare cu reprezentanții ministe-**

rului de resort, au recomandat crearea unui centru în Grădinița-creșă nr.2 Mugurel din orașul Strășeni.

La prima etapă a proiectului, s-a identificat instituția preșcolară în cadrul căreia va fi deschis centrul educațional-pilot pentru copiii cu dizabilități. Adicional, s-a efectuat o evaluare a mediului fizic al instituției pentru a propune sugestii tehnice de adaptare arhitecturală, sugestii care vor fi luate în considerație și la lucrările de construcție din alte instituții educaționale. Ulterior, Consultantul a realizat un studiu în rîndul factorilor de decizie din localitate (autoritățile locale, instituțiile educaționale, centrul medical raional, ONG-uri care activează în domeniul social) în scopul colectării datelor cu privire la numărul copiilor cu dizabilități și tipul de dizabilitate.

Potrivit studiului, numărul copiilor (0-18 ani) cu dizabilități din orașul Strășeni este de 72, cu diverse diagnoze medicale: boli ale sistemului nervos central, tulburări mentale și de comportament, malformații congenitale, boli ale sistemului osteo-articular, afecțiuni endocrine ș.a.; 44 dintre ei prezintă grupa I de invaliditate, 35 de copii au grupa II și 11 – grupa III. Această cifră reprezintă circa 21% din numărul copiilor cu dizabilități din raionul Strășeni (415 copii). Dintre ei doar 2 (cu dizabilitate fizică) urmează studiile în școală de masă și 2 (cu IMC și retard mental) beneficiază de instruire la domiciliu. Cei 20 de copii cu dizabilități de vîrstă preșcolară nu frecventează nici o instituție de învățămînt.

Reieșind din datele colectate, s-au identificat categoriile de copii cu dizabilități, necesitățile specifice cu privire la dezvoltarea lor fizică și intelectuală, serviciile curente disponibile în localitatea evaluată și partea de

nevoi pe care acestea o acoperă, serviciile adiționale necesare și măsurile ce trebuie luate în vederea realizării lor, cerințele pentru desfășurarea procesului de reabilitare și incluziune socială.

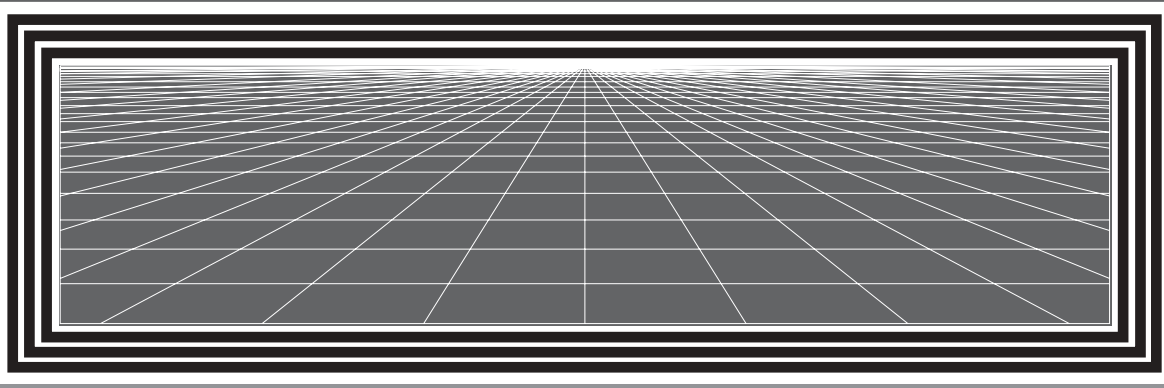
Recomandările referitoare la cerințele specifice față de centrul de reabilitare și integrare educațională vizează:

- Crearea mediului arhitectural ținînd cont de condițiile centrului de reabilitare, ceea ce presupune a asigura deplasarea fără probleme a copiilor cu dizabilități, accesul liber la facilități și la echipamentul de instruire și educație.
- Crearea condițiilor specifice orelor de gimnastică, inclusiv procurarea aparatelor pentru antrenament, cu descrierea lor detaliată (prețul estimativ, potențiali distribuitori (locali/străini)).
- Activitatea cadrelor didactice și a altor actori sociali în vederea satisfacerii necesităților specifice ale copiilor cu dizabilități. În baza cerințelor specifice și a nevoilor identificate, Consultantul: (1) a desfășurat un curs de pregătire pentru cadrele didactice ce vor fi implicate în activitățile respective și (2) va elabora un ghid pentru pedagogi, alți specialiști și părinți care le va înlesni activitatea cu copiii cu dizabilități.

Recomandările au fost elaborate în conformitate cu cele mai bune practici internaționale din domeniu și cu standardele internaționale.

La momentul dat, Centrul de Zi *Speranța*, în colaborare cu MET, supravezează crearea centrului din Strășeni în corespundere cu exigențele proiectului și practicile internaționale.





EVENIMENTE CEPD

Dezvoltarea profesională a managerilor din grădinițe

în cadrul Proiectului *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*, coordonat de Ministerul Educației și Tineretului

Pe data de 14 mai 2007, la Centrul Educațional PRO DIDACTICA a demarat implementarea Programului de dezvoltare profesională destinat managerilor de grădinițe, potențiali formatori locali din cadrul Proiectului *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*, componenta *Dezvoltare profesională a managerilor din grădinițe*.

În perioada 14-18 mai s-au prezentat la training 43 de manageri din 13 raioane ale republicii, iar în perioada 21-25 mai au beneficiat de acest program complex de formare încă 62 de manageri de același profil din 2 municipii și 20 raioane.

La sesiunea de deschidere au participat reprezentanți ai Ministerului Educației și Tineretului: Viorelia Moldovan-Bătrînac, viceministru; Igor Fetiniuc, Manager Proiect; Iurie Vîrlan, Coordonator Relații cu Publicul, care au prezentat informații utile despre Proiectul *Educație pentru Toți – Inițiativă de Acțiune Rapidă*. De asemenea, s-au oferit instrucțiuni de ordin teoretic și practic: Valentina Chicu, lector USM, alocuțiunea „Managementul implementării Curriculumului educației copiilor de vîrstă timpurie și preșcolară”, și Valentina Lungu, director al Școlii-grădiniță nr. 152 Chișinău, studiu de caz complex din activitatea instituției date.

Printre subiectele abordate pe parcursul realizării acestui program se înscriu: managementul implementării curriculumului; psihopedagogia formării adulților; principiile dezvoltării instituțiilor educaționale și a managerilor; funcțiile și calitățile managerului eficient; cultura organizațională a grădiniței; formarea parteneriatelor cu comunitatea; implicarea și responsabilizarea pentru rezolvarea în comun a problemelor comunității; managementul proiectelor; elaborarea planului de dezvoltare a grădiniței etc.

Programul de formare a fost implementat de o echipă

de formatori experimentați: Lidia Beznițchi, Viorica Rotaru, Lia Sclifos, Valentin Guzman, Olga Lîsenco, Serghei Lîsenco, Gheorghe Șalaru, Victor Sînchetru, Nicolae Crețu, Edgar Cazac.

Ca rezultat al respectivului program de formare au fost abilitați profesional și certificați peste o sută de manageri de grădinițe din întreaga republică. Din referințele participanților vom enumera doar câteva:

- *“Asemenea cursuri sînt foarte utile, de aceea trebuie desfășurate mai des”.*
- *“Sînt foarte recunoscătoare formatorilor noștri. Bravo! Ar fi de dorit să se desfășoare mai multe sesiuni la compartimentul Managementul curriculumului”.*
- *“Ar fi mai util să se abordeze pe parcursul a 5 zile 2-3 probleme”.*
- *“Ar fi bine ca seminariile ce se preconizează la nivel raional să fie desfășurate de asemenea formatori cum sînt la PRO DIDACTICA!”*



- “*Sper la o nouă întâlnire cu echipa dată de participanți și formatori*”.
- “*Aș vrea să urmez suplimentar niște cursuri la tema Managementul proiectului*”.

Conform planului de activitate, în perioada 18-29 iulie 2007, urmează instruirea managerilor în 33 de raioane și 2 municipii. Evaluarea și monitorizarea calității realizării trainingurilor va fi efectuată de formatori naționali prin intermediul vizitelor pe teren. Seminariile (follow-up) vor avea loc în luna iulie, în cadrul lor fiind evaluați și certificați toți managerii implicați.

Ca rezultat al implementării acestui proiect, vor fi formați 1305 manageri de grădinițe din republică, inclusiv în domeniile: creșterea ratei de înrolare și frecvență a grădiniței de către copii, perfecționarea și îmbunătățirea serviciilor educaționale furnizate copiilor și familiilor, formarea unui parteneriat eficient cu comunitatea locală, dezvoltarea abilităților manageriale și de planificare ale conducătorului instituției preșcolare etc.

Rima BEZEDE,
Coordonator Proiect

Proiectul *Educația de calitate în mediul rural din Moldova*

Pe parcursul lunilor aprilie-mai curent, Centrul Educațional PRO DIDACTICA a administrat componenta *Ameliorarea predării-învățării în școlile rurale, în baza curriculumului modernizat de liceu* din cadrul Proiectului Băncii Mondiale *Educația de calitate în mediul rural din Moldova*, coordonat de Ministerul Educației și Tineretului.

Printre obiectivele principale realizate prin intermediul proiectului dat sînt: sporirea calității procesului de predare-învățare-evaluare în liceu; introducerea inovațiilor, a abordărilor didactice diferențiate și individualizate; sporirea motivației pentru învățare etc.

Proiectul a cuprins două etape de formare a cadrelor didactice:

- Prima, care s-a desfășurat în perioada 10-24 aprilie în cele 10 centre de formare, desemnate de Ministerul Educației și Tineretului, a avut ca obiectiv pregătirea formatorilor locali de către formatorii naționali, prin traininguri zonale de 2 zile. La activitate au participat 910 profesori, ceea ce reprezintă 93% din numărul total preconizat. Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, ghidată de o echipă de 92 de formatori naționali, s-a produs în baza Cadrului de referință al Curriculumului Național, a curriculumului modernizat de liceu și a ghidurilor de implementare la toate disciplinele.
- Etapa a II-a (28 aprilie-3 mai), în stil cascadă, a avut loc în fiecare dintre cele 33 de raioane și două municipii (Chișinău și Bălți) și a cuprins o singură zi de formare. La ea au participat 8284 de profesori, ceea ce reprezintă, de asemenea, 93% din numărul total preconizat.

Cele mai importante *succese* ale proiectului, semnalate de nenumărate ori pe cale orală, dar și în rapoartele scrise ale formatorilor naționali și ale managerilor responsabili din raioane și municipii, au fost următoarele:

- continuarea oficială și coerența reformei

curriculare, promovată de proiect, sub egida Ministerului Educației și Tineretului, reprezentat de Valentin Crudu, viceministru, de Nadejda Velișco și Rita Godoroja, apreciind mult relațiile de parteneriat și sprijinul eficient acordat;

- desfășurarea propriu-zisă a proiectului și instruirea tuturor profesorilor de liceu în materie de curriculum modernizat, cu accente pe implementarea *aici și acum*, la clasă, a obiectivelor și conținuturilor recomandate. Proiectul a constituit o oportunitate deosebită pentru profesorii din zona rurală;
- editarea materialelor didactice-suport, a ghidurilor la fiecare disciplină și a *Cadrului de referință* (autor Vl. Guțu), pentru care profesorii au fost foarte recunoscători și au menționat utilitatea și funcționalitatea acestora, în pofida unor carențe amintite de unii beneficiari;
- responsabilitatea de implicare și prestare calitativă a cursurilor de formare din partea mării majorități a formatorilor, inclusiv potențialul lor pedagogic și de profil disciplinar;
- organizarea eficientă și rațională a programelor de formare în centre, coordonată de DRİTS în persoana managerilor locali, cu anumite dificultăți și probleme inerente unui proces de asemenea anvergură;
- contribuția unor autorități locale la sprijinirea activităților de formare, inclusiv prin servicii de multiplicare, de logistică etc.;
- realizarea de către Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în calitate de partener al Ministerului Educației și Tineretului, a unei activități atât de consistente și complexe, într-o perioadă limitată.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Manager Proiect
Silvia BARBAROV,
Coordonator Proiect

Un viitor pentru copiii noștri

Proiect în acțiune cu sprijinul financiar al LED/Fondul Servicii de Dezvoltare Liechtenstein

În perioada aprilie-iunie 2007, echipa de formatori din cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noștri* s-a deplasat la Direcțiile Generale de Învățământ din republică,

unde a desfășurat seminariile metodice cu genericul *Recomandări practice de utilizare a ghidului operațional "Învăț să fiu"* (distribuit în fiecare școală).

La seminariile au participat 1183 de directori adjuncți și organizatori ai muncii educative din majoritatea instituțiilor din învățământul general.

Problema socială privind numărul mare de copii rămași singuri acasă, în urma plecării masive a părinților la muncă peste hotare, a fost recunoscută și calificată de către participanții la activitate ca una extrem de gravă și cu repercusiuni negative pentru mulți dintre acești copii. Școala, azi, unica instituție de socializare calitativă, este nevoită să faciliteze situația acestei categorii de copii.

Ghidul oferit în cadrul seminariilor include un spectru vast de subiecte și activități educative și are menirea de a înlesni munca de dirigenție a cadrelor didactice. Sperăm ca suportul dat să fie util și să-i poată cuprinde în câmpul atenției pe cei circa 94 de mii de copii din republică, ai căror părinți (unul sau ambii) sînt plecați peste hotare.

Echipa de formatori exprimă sincere mulțumiri specialiștilor principali în organizarea muncii educative de la Direcțiile de Învățământ Ungheni, Dubăsari, Criuleni, Șoldănești, Hîncești, Anenii Noi, Leova, Bălți, Dondușeni, Ocnîța, Briceni, Ciadîr-Lunga, Comrat și Vulcănești, care au reușit să asigure prezența directorilor adjuncți și a

organizatorilor muncii educative din școli și licee la respectivele seminariile.

La desfășurarea activităților au participat formatorii: Violeta Dumitrașcu, Lilia Nahaba, Cristina Beldiga, Viorica Cojocaru, Maria Lungu, Livia Mărginean, Tatiana Moca, Ala Nosafii, Oleg Paraschiv, Ludmila Șchiopu, Tatiana Turchină – echipă care, pe parcursul a doi ani de zile, contribuie la realizarea obiectivelor proiectului.

Violeta DUMITRAȘCU,
Coordonator Proiect



Un proiect util pentru copiii cu dificultăți la lectură și scriere

La 4 iunie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc atelierul de evaluare a Proiectului *Asigurarea succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere*, finanțat de Roma Education Fund din cadrul Institutului pentru o Societate Deschisă, Budapesta. Proiectul, inițiat de Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală din Cluj-Napoca, România, și desfășurat în cadrul rețelei SOROS, cu participarea a 6 țări (România, Slovacia, Bulgaria, Slovenia, Croația și Moldova), conține un program de evaluare și formare a competențelor de lectură și scriere la elevii din clasele I-VI.

Scopul proiectului a constat în elaborarea unor instrumente de evaluare a situației școlare în învățarea citit-scrisului și a unei metodici coerente de optimizare a capacităților de lectură și scriere. Echipa de formatori a centrului (Tatiana Cartaleanu, Viorica Goraș-Postică, Loretta Handrabura) a adaptat programul de evaluare a copiilor, valorificat de experții

occidentali din cadrul Asociației Internaționale de Lectură (IRA) – Charles Temple, Alan Crawford, Codruța Florin-Temple, elaborând un set de materiale și o metodică pentru dezvoltarea competențelor de lectură și scriere. În proiect au fost încadrate 12 învățătoare din 7 școli din Republica Moldova, pentru care, pe parcursul a 2 ani, s-a organizat un program complex de formare, constituit, în principal, din ateliere de lucru de 1-2 zile. Ulterior, pe parcursul unui an școlar, s-a desfășurat un experiment, copiii lucrând în mod individual sau în echipe mici a câte 4 persoane.

Profesorii au fost formați și certificați în domeniul didacticii aplicate, parcurgând, în special, următoarele subiecte: evaluarea citit-scrisului; administrarea inventarului informal de citire; adecvarea predării la rezultatele evaluării; conștientizarea fonemelor și a corespondenței literă-sunet; dezvoltarea fluenței lecturii; predarea-învățarea-evaluarea înțelegerii etc.

Programul va finisa cu elaborarea unui ghid practic, destinat învățătorilor și profesorilor, care va conține strategii de evaluare a abilităților de lectură și scriere, dar și variate tehnologii de ameliorare a succesului școlar prin depășirea dificultăților la lectură și scriere. De asemenea, se intenționează extinderea experienței din cele 7 școli-pilot (Liceul Teoretic Molești, Ialoveni; Liceul Teoretic „Mihai Eminescu”, Chișinău; Școala Primară, Călărași; Liceul Teoretic „Hyperion”, Durlești; Școala nr. 4, Soroca; Gimnaziul Seliște, Orhei; Liceul Teoretic „Vasile Alecsandri”, Călărași) la scara întregii republici.

Dintre rezultatele calitative mai importante menționate de învățătorii implicați atestăm:

- Proiectul a fost o oportunitate deosebită de dezvoltare profesională pentru formatori și pentru cursanți;

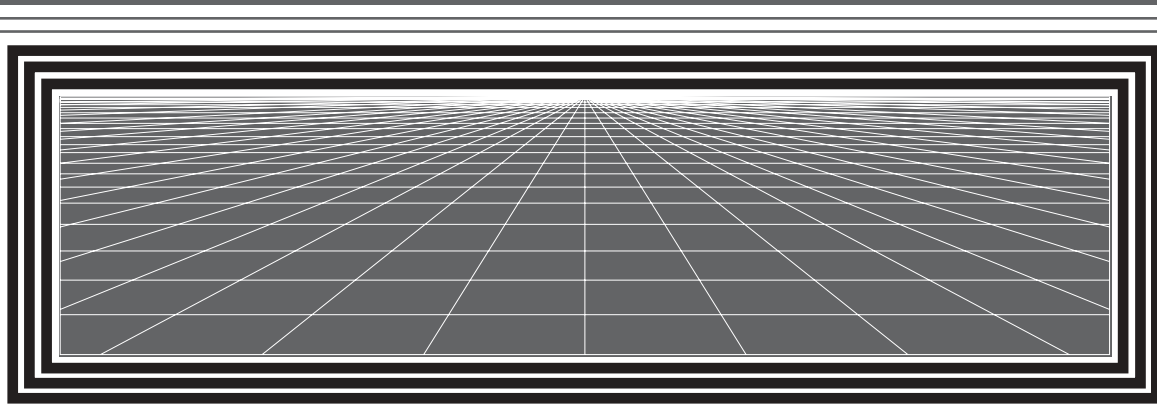


- Învățătorii au înțeles înseamnărea principiului didactic de abordare individuală și diferențiată a copilului, inclusiv „cît de mult înseamnă pentru copiii vulnerabili, bătuți de soartă, să li se acorde mai multă atenție”;
- S-a observat că elevii din proiect au început să citească și să scrie mai bine, schimbîndu-și atitudinea față de carte și față de școală, în general;
- S-a constatat că viteza de lectură la copiii mici deseori este doar o cifră, și nu un indiciu de competență lectorală;
- S-a conștientizat că lectura este un prim pas spre cucerirea libertății spirituale a individului.

Am remarcat motivația sporită a învățătoarelor și efortul mare depus în afara orelor de clasă. Lucrînd adăugător cu copiii, le-am văzut „venind fericite și plecînd îngîndurate”. Impactul proiectului va fi durabil prin investiția directă făcută în copiii și învățătoarele implicate.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Coordonator Proiect





UN VIITOR PENTRU FIECARE COPIL



Victoria GONȚA

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Consecințele migrației de muncă a părinților pentru personalitatea copiilor

Una dintre strategiile frecvent adoptate este migrația forței de muncă.

Fenomenul migrației, una dintre marile drame ale timpurilor moderne, este favorizat de posibilitățile mari de transport, de circulația informațiilor, de tensiunile sociale și situațiile economice precare. Conform rezultatelor studiilor sociologice, actualmente, peste 60% din populația Republicii Moldova se află la muncă peste hotare [1, p. 85].

Migrația duce la modificări socio-economice și culturale, ceea ce determină schimbări temporare sau definitive ale realității umane, ale modului de viață și ale personalității celor care pleacă, dar și ale celor rămași acasă. Astfel, migrația afectează, în primul rând, familia, schimbându-i atât structura, cât și funcționalitatea.

Familia temporar dezintegrată a devenit una dintre formele către care se îndreaptă evoluția familiei, ridicând o multitudine de probleme vizând un nou stil de viață și de interacțiune, noi solicitări pe linia ajustării și acomodării atât intrafamiliale, cât și extrafamiliale.

Devenind o realitate incontestabilă, familia temporar dezintegrată atrage atenția tot mai multor cercetători, în special a celor din domeniul științelor sociale [2, p. 402]. Concluziile formulate nu sînt însă întotdeauna concordante. Astfel, se trag semnale de alarmă privind riscurile pe care le prezintă acest tip de familie pentru copil, în sensul că atunci cînd unul dintre părinți este absent pentru o perioadă mare de timp, familia își pierde abilitatea de a funcționa într-o manieră sănătoasă. Dacă în cazul unei familii cu ambii părinți există o distribuire a responsabilităților, rolurile parentale exercitîndu-se în direcție complementară și compensatorie, în cazul familiei conduse numai de un părinte tensiunea și încordarea în adoptarea rolului parental cresc, întrucît

Sfîrșitul secolului XX a fost marcat de transformări globale în toate domeniile vieții sociale (economică, politică, spirituală), care au avut un impact semnificativ asupra evoluției institutului familiei, a valorilor, a normelor și a comportamentelor din această sferă [1, p. 58]. Familia, ca element natural și fundamental al societății, a suferit în ultimele decenii schimbări esențiale.

La etapa actuală, dezvoltarea institutului familiei în Republica Moldova este influențată de două procese majore, care se derulează în paralel, avînd numeroase puncte de tangență: amploarea modernizării, liberalizarea comportamentelor și a valorilor familiale și tranziția la economia de piață, însoțită de criza socio-economică profundă și de lungă durată.

În ultimii ani, în societate s-au acumulat o mulțime de probleme ce țin de sănătatea fizică și morală a familiei, de condițiile social-economice și ecologice dezastruoase în care ea funcționează și se dezvoltă. Schimbări economice ca ocupația forței de muncă, politica în domeniile locuinței, învățămîntului, asistenței medicale etc. au drept consecințe înrăutățirea calității vieții familiei contemporane. Descreșterea veniturilor reale ale populației impune familia să-și revadă planurile de viață, curente sau de perspectivă, să-și reducă cheltuielile, să găsească posibilități noi pentru a-și câștiga existența. Familia, ca tip de grup uman, participă la aceste procese, adaptîndu-se la schimbări și modificîndu-și strategiile de supraviețuire, modelele culturale, practicile cotidiene.

obligățiile ce revin ambilor părinți trec în sarcina unuia. Situația este și mai gravă atunci când toate aceste responsabilități cad pe umerii copiilor sau ai bunicilor, rudelor etc.

„Bățul are două capete...”, spune proverbul. Dacă în familiile în care un părinte pleacă la muncă în străinătate veniturile cresc, atunci apar probleme în relațiile dintre soți și în cele cu copiii. Viața de familist la distanță duce la destrămarea cuplurilor, la pierderea controlului asupra copiilor lăsați în seama rudelor, la răbufnirea unor conflicte.

De obicei, pleacă bărbatul, iar femeia rămâne în țară, asumându-și singurătatea, izolându-se de grupul de prieteni și refuzând orice alte relații. Ea este și mamă, și tată pentru copii, ține casa, merge și la serviciu.

Studiile arată că, în ceea ce privește relaționarea cu copiii, în cazul mamelor care îi educă singure în urma migrației soților, apar serioase schimbări comportamentale. Este posibil ca limitele părinte-copil să se estompeze în sensul că, pe de o parte, mama, în special, dacă are mai mulți copii, poate manifesta tendința de a abdica de la rolul ei de părinte, devenind un fel de partener al celui mai mare dintre copii și, pe de altă parte, de a pretinde copiilor să fie mult mai maturi decât sînt ei în realitate. În multe privințe, mama tinde să se sprijine pe copil, considerîndu-l un suport emoțional, în felul acesta implicîndu-l în structuri interacționale mature pentru care nu este suficient pregătit. Fiind antrenați în asemenea situații, copiii nu pot să-și exprime sentimentele și trăirile tensional-conflictuale, însă pot demonstra în timp diferite forme „mascate” de reacție, cum ar fi cazul unor somatizări sau conduite nevrotice [3, p. 117].

Referitor la familia condusă de tată ca singur părinte îngrijitor (cazuri mai puțin frecvente în raport cu familiile conduse numai de mamă), în ultimii ani, la noi în republică, numărul acestora este în creștere. Spre deosebire de mamă, tatăl în calitate de singur părinte prezintă caracteristici diferite pe linia adoptării și exercitării rolului parental, deși, și în acest caz, apar elemente tensive adiționale rolului specific tatălui. El este conștient de faptul că trebuie să fie pentru copil și tată, și mamă. În acest sens, se conturează noi responsabilități, cum ar fi, mai ales, cele legate de treburile casnice și gospodărești. Privind în ansamblu, după cum arată rezultatele diferitelor investigații, tații, în calitate de singur părinte, adoptă și își exercită rolul parental într-o manieră competentă, cu efecte pozitive asupra profilului psiho-comportamental al copilului. Astfel, de exemplu, ei satisfac, în mare măsură, nevoile emoționale ale copiilor, oferindu-le, în manieră compensatorie, răspunsuri comportamentale specifice rolului matern. După cum evidențiază unele cercetări, copiii din familii cu tată ca singur părinte apreciază și evaluează gradul de investiție afectivă a acestuia într-un mod superior față de cei din familii cu ambii părinți.

Cu toate acestea, există și unele deosebiri:

- tatăl ca singur părinte solicită copilului mult mai multă independență;
- în asumarea noului rol parental, tatăl, de regulă, își schimbă unele atitudini și practici folosite în creșterea și educarea copilului;
- tații mai „slăbesc” din spiritul lor autoritar, devin mai productivi și mai grijulii, acordînd o mai mare atenție nu atît aspectelor disciplinare, cît celor educaționale;
- este mai frecvent apelul la diferite forme de sprijin extrafamilial (bunici, rude, cadre medicale etc.).

Cele mai grave consecințe ale migrației femeilor peste hotare suportate de familie sînt: alcoolismul tatălui, implicarea în activități hipertrofe (jocuri de hazard, consum de droguri etc.), violența față de copii, renunțarea la funcțiile parentale și gospodărești, destrămarea familiilor, traumatizarea copiilor.

În literatura de specialitate din ultimii ani se atestă un interes sporit față de problemele legate de repercusiunile migrației asupra copiilor, menționîndu-se că în cazul unei separări îndelungate de părinți consecințele în plan psihologic sînt grave și depind mult de vîrsta copiilor în momentul despărțirii. Cercetările au demonstrat că la copiii de vîrste mici, în special la cei din mediul rural, se instalează tulburări emoționale, aceștia devin anormal de fricoși și timizi, au somnul agitat și coșmaruri. La cei mai mari de zece ani (mai ales din mediul urban), s-au observat tulburări de conduită care se manifestă prin agresivitate fizică și verbală, minciună, abuz de alcool, fumat, absențe și rezultate slabe la învățătură. Părinții plecați la lucru în străinătate le dau sume mari de bani de buzunar, ceea ce îi propulsează în grupuri de copii cu probleme de comportament și chiar de delincvență infantilă.

Studiul empiric al consecințelor migrației părinților asupra copiilor, realizat de noi, a avut drept scop *evidențierea particularităților specifice de personalitate ale preadolescenților din familii temporar dezintegrate*.

Ne-am decis să studiem această vîrstă reieșind din rezultatele unui studiu-pilot (efectuat anterior cu copii de diferite vîrste, avînd părinți plecați la muncă peste hotare), care a relevat faptul că vîrsta preadolescență este cea mai vulnerabilă față de influențele separării de părinți; preadolescenții suportă cele mai accentuate și variate consecințe.

Începînd cercetarea, am presupus că în profilul psihologic al preadolescentului din familia temporar dezintegrate pot fi evidențiate particularități specifice de personalitate ca rezultat al absenței unuia sau a ambilor părinți care se manifestă în nivelul autoaprecierii, structura generală a personalității (în special sfera afectivă), în atitudinea față de familie.

Studiul personalității preadolescenților din familii temporar dezintegrate comparativ cu semenii lor din familii integre ne-a permis să construim următorul profil psihologic al acestora:

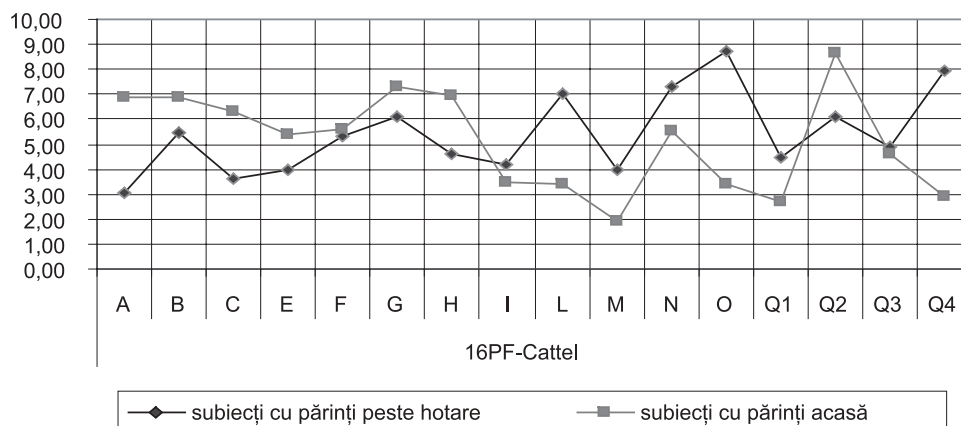


Figura 1

Am constatat că, în comparație cu preadolescenții din familii complete, cei din familii temporar dezintegrate sînt mai introvertiți, mai sceptici, au o disponibilitate socială redusă, manifestînd indiferență, au o rezonanță afectivă foarte scăzută și sînt înclinați spre atitudini opozante, au necesități de afiliere sporită, posedă tendințe spre manifestări nevrotice, au o instabilitate emoțională ridicată și o toleranță la frustrare foarte slabă. Se caracterizează prin suspiciune ridicată, anxietate sporită, un nivel redus al încrederii în sine; sînt mai pasivi și mai retrași (cei din familii complete sînt mai siguri pe sine și au un nivel mediu al afirmării proprii). Preadolescenții din familiile temporar dezintegrate sînt prudenți, timizi, au o slabă capacitate de contact social, tendințe de rivalitate, egocentrism, iar cei din familii complete sînt mai comunicabili și amabili, posedă un spirit de rivalitate scăzut și o dezvoltare medie a încrederii și suspiciunii.

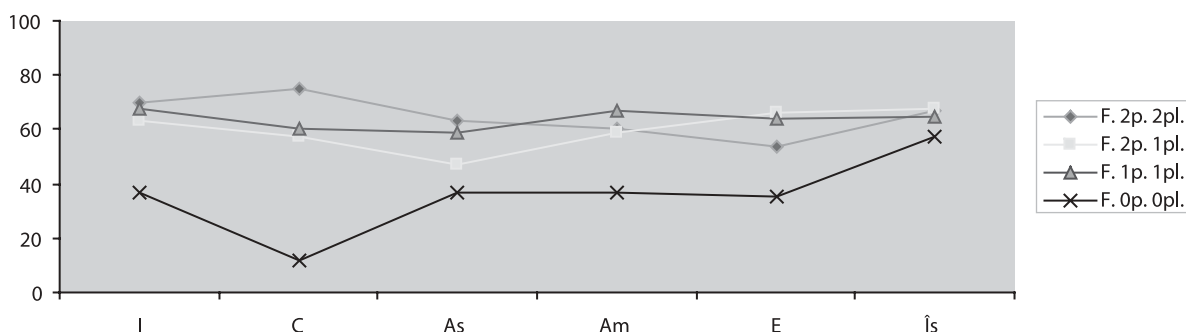
În schimb, preadolescenții din familiile temporar dezintegrate au un spirit clarvăzător, privesc lucrurile fără sentimentalism, sînt prudenți față de ideile noi, iar cei din familii complete au gustul analizei critice, suportă bine schimbarea, sînt liber cugetători, radicaliști, naivi.

Preadolescenții din familii temporar dezintegrate demonstrează sentimente de culpabilitate, tendințe depresive accentuate, pe cînd cei din familii complete au o reactivitate emoțională scăzută, sînt încrezuți în forțele proprii și calmi.

Studiul autoaprecierii preadolescenților ne-a arătat că cei cu părinții plecați peste hotare denotă un nivel inferior celor cu părinții acasă, în special privind exteriorul, încrederea în sine, caracterul. Preadolescenții din familii temporar dezintegrate își apreciază mai înalt abilitățile manuale, uneori caracterul și exteriorul, dar dau dovadă de o poziție mai joasă în colectivul de semeni, încredere în sine mai redusă.

Între ei, preadolescenții din familii temporar dezintegrate se deosebesc după calitatea autoaprecierii. Datele înregistrate reliefează următorul tablou (Figura 2):

Figura 2



Graficul de mai sus este construit în baza rezultatelor celor 3 categorii de preadolescenți din familii dezintegrate: cu un părinte plecat, cu doi părinți plecați, cu unicul părinte plecat. În afară de aceste categorii, am inclus în studiu și cîțiva copii fără părinți, care cresc în familia rudelor sau a tutorilor, unul dintre soți fiind, de asemenea, plecat la cîștig.

Din graficul prezentat este evident faptul că rezultatele preadolescenților fără familie sînt plasate

mult mai jos decît la celelalte categorii de familii dezintegrate. Astfel, această categorie de copii îi apreciază *inteligenta* în mediu cu 37 puncte, *caracterul* – 12, *autoritatea la semeni* – 37, *abilitățile manuale* – 37, *exteriorul* – 35, *încrederea de sine* – 57. Media autoaprecierii lor este de 36 puncte, ceea ce corespunde nivelului jos al autoaprecierii. Putem afirma deci că *lipsa părinților biologici are un impact distructiv puternic asupra formării imaginii de sine*

la preadolescenți, mult mai puternic decât separarea temporară de aceștia.

Referitor la celelalte 3 categorii de familii, menționăm că cel mai înalt nivel de inteligență îl au copiii cu ambii părinți plecați peste hotare (70 puncte), punctajul maxim la capitolul *caracter* a fost acumulat de familiile cu ambii părinți plecați peste hotare (75 puncte); aceeași situație se atestă și la compartimentul *autoritatea la semeni* (63 puncte). Starea de lucruri se schimbă însă când este vorba de *abilitățile manuale*, unde prioritate au familiile monoparentale în care părintele este plecat peste hotare. În ceea ce privește exteriorul, punctajul maxim este acumulat de familiile cu ambii părinți, în care unul este plecat peste hotare (66 puncte); aceeași situație se înregistrează și la capitolul *încrederea în sine*, punctajul maxim (68 puncte) fiind acumulat de aceeași categorie de familie dezintegrată.

Astfel, cel mai înalt se autoapreciază preadolescenții din familiile complete temporar dezintegrate, în special la caracteristicile: caracter, autoritate, exterior și încredere de sine, cei din familii monoparentale rămași singuri își evidențiază inteligența și abilitățile manuale.

Pe lângă studiul personalității preadolescenților din familii dezintegrate, ne-a interesat faptul cum acești tineri își percep familia în condițiile dezintegrării ei temporare, ce atitudine dezvoltă față de membrii familiei (atât față de cei plecați, cât și față de cei rămași) și față de familie în general (Figura 3).

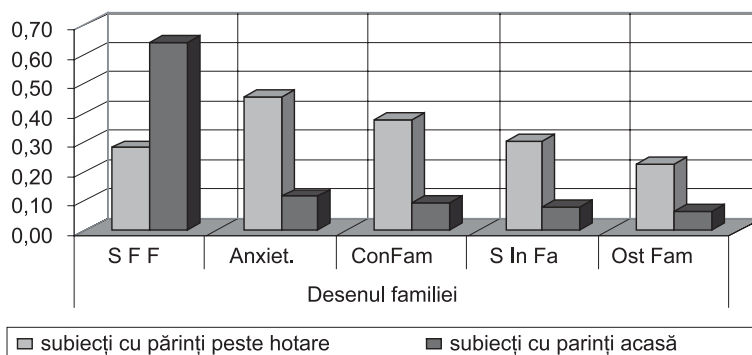


Figura 3

Analizând histograma de mai sus, putem afirma că preadolescenții din familii complete apreciază situația familială drept favorabilă și sînt mulțumiți de ea. Pe cînd cei din familii temporar dezintegrate denotă un grad sporit de anxietate, resimt acut conflictele, situațiile de inferioritate și de ostilitate din interiorul familiei. Am remarcat și faptul că scade atașamentul față de părinți, în special față de tată. Deși copiii rămîn, în majoritatea cazurilor, numai cu tata, atașamentul față de el se reduce.

În concluzie, absența unuia sau a ambilor părinți în rezultatul migrației lasă o amprentă negativă asupra dezvoltării personalității preadolescenților, în special

asupra sferei afective a acestora, le deteriorează imaginea de sine, le schimbă atitudinea față de membrii familiei și față de familie, în general.

Desigur, familia temporar dezintegrată prezintă particularități organizatorice și funcționale diferite față de modelul de familie cu ambii părinți. Pentru fiecare dintre cei doi părinți apar noi tipuri de solicitări, care determină schimbări în plan comportamental. Relaționarea cu copiii capătă diverse configurații, diferite sînt și efectele asupra procesului de creștere și maturizare psihologică și psihosocială a acestora. Trauma separării de părinți se lasă resimțită la toate nivelurile vieții de familie. Fiind însă tot mai prezentă în cadrul arhitectonicii sociale, respectiva formă de familie trebuie să intre tot mai mult în atenția cercetătorilor în vederea conturării unui ansamblu de recomandări destinate să faciliteze preluarea, adoptarea și exercitarea acestui tip specific de rol parental în cadrul familiei conduse de un singur părinte.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Paladi G., Gagauz O., Timuș A., *Familia: probleme sociale, demografice și psihologice*, Chișinău, 2005.
2. Stănculescu E., *Sociologia educației familiale*, Iași, 2002.
3. Jinga I., Negreț I., *Familia, acest miracol înșelător*, București, 1999.





Oxana
FURTUNA-ȘEVČENCO

Universitatea Liberă Internațională din Moldova

Familie dezmembrată - copii neîncrezuți în sine

Familia contemporană devine un obiect de cercetare destul de des abordat în contextul mai multor discipline. Tot mai mulți cercetători confirmă prin date directe și indirecte că familia contemporană se află în situație de criză profundă. Despre aceasta ne vorbește natalitatea scăzută; creșterea indicelui de avorturi, de natalitate extraconjugală, de divorțuri; prezența violenței domestice, a formelor alternative de căsătorii și familii (concubinaj, familii cu un singur părinte, cu traiul separat, familii de homosexuali etc.); precum și „statisticile”¹ alarmante cu privire la exodul populației băștinașe peste hotarele țării.

De regulă, majoritatea specialiștilor (mai ales nepsihologi) caută să explice aceste manifestări prin influența unor factori externi, cum ar fi cei economici, sociali, politici, ecologici etc. Respectiva abordare poate fi numită sociologică (în sensul larg al cuvântului) și adaptativă: familia, în acest context, este privită ca un dat în sine, care ființează într-o lume ce se schimbă continuu; criza familiei este rezultatul unor factori externi nefavorabili; depășirea crizei este văzută în crearea unor condiții optime pentru existența familiei. Dar paradoxal este faptul că asemenea crize sînt identificate, în special, în societățile cu un nivel de dezvoltare socio-economică înalt. În așa fel, optimizarea condițiilor social-economice determină nu micșorarea problemelor din familie, ci, invers, sporirea lor, nu rezolvarea crizei familiei, ci acutizarea ei.

O altă abordare, care pare să dea un răspuns diferit de cel prezentat mai sus, ar fi abordarea psihologică. În contextul acesteia, logica dezvoltării familiei nu corespunde cu logica dezvoltării societății. Societatea și familia sînt simbiotice și sinergice doar într-o anumită măsură, dar, luînd în considerație atît scopurile societății, cît și cele ale familiei, am putea să le privim chiar ca

antagoniste. Dacă rămînem în contextul acestei abordări și acceptăm familia ca un sistem de relații inter- și transpersonale, care are scopul și logica sa de dezvoltare și care, de cele mai multe ori, diferă de cele ale societății, ne întrebăm: în ce constă dezvoltarea familiei în general ori care este destinația, menirea ei?

Familia joacă rolul de mediator între individ și societate, dar, din păcate, pînă nu demult, această funcție era realizată unilateral, adică familia lua asupra sa sarcina de a asigura dezvoltarea societății prin intermediul adaptării culturale și de rol a individului. Dar familia poate realiza și misiunea de a fi mediator între individul ce se dezvoltă și societate, adică de a-i oferi societății un dar – omul. Așadar, familia poate realiza funcția de mediator în două maniere posibile: centrat pe societate și centrat pe personalitate.

Familia tradițională, de cele mai multe ori, se dezvoltă după modelul centrării pe societate, specificul ei constînd în selectivitatea socializării membrilor săi, adică familia transmite și formează doar valorile promovate și încurajate în mediul social din care face parte. Respectiva selectivitate orientează familia spre a accepta la membrii săi doar trăsăturile și manifestările care corespund standardelor sociale preluate de aceasta. Familia centrată pe societate reprezintă un sistem închis de persoane (roluri), care interacționează prin intermediul unor reguli prestabilite. Dezvoltarea familiei are loc atît în urma complexității interacțiunilor dintre membrii ei, cît și în urma complexității executării rolurilor asumate.

Selectivitatea este specifică și pentru familia centrată pe personalitate, dar în direcție opusă, adică familia manifestă o deosebită sensibilitate nu față de cerințele societății, ci față de lumea internă, interesele și cerințele membrilor săi și, în primul rînd, ale copiilor. În acest context, maturizarea este percepută nu ca socializare, ci ca individualizare, al cărei mecanism principal constă în exteriorizarea individului, actualizarea lui, exprimarea individualității în mediul social. Familia centrată pe personalitate își realizează menirea de mediator, aducînd în societate nu persoane, ci personalități autentice și congruente.

Este cazul să ne întrebăm: ce urmăresc să obțină părinții care aleg calea separării de copiii lor în ideea

¹ “...peste un milion de locuitori sînt plecați la muncă peste hotare, inclusiv din cauza unui salariu mic (51 la sută) sau a lipsei unui loc de muncă (40 la sută). 42 % din părinții plecați sînt muncitori, agricultori, 29 % - intelectuali, 10 % activau în domeniul deservirii publice, 11 % - zidari și 8 % nu au profesie”. // Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din R. Moldova: cercetări și dezbateri// Impact, buletinul CNPAC, a1, 2005.

dominantă de a le satisface nevoile primare, de a se reîntoarce peste un timp (care, deseori, se tot amână) cu bani și alte lucruri necesare pe care nu le-au putut obține în țară? Sigur, replica va fi: „Vrem ca fiii și fiicele noastre să trăiască mai bine decât am trăit noi!”. Indiscutabil, este firesc să fie așa. Dar ce faceți pentru aceasta? Le oferiți suport și încurajare atunci când învață ce înseamnă viața? Le demonstrați cum se procedează în situații dificile? Sînteți alături de ei atunci când învață ce trebuie să facă pentru a reuși să se afirme *aici și acum*?

În continuare vom prezenta un studiu care relevă faptul că părinții reprezintă modelul primar după care se conduc copiii, în special cei de vîrstă școlară mică, în formarea abilităților de afirmare și exprimare de sine.

Ținem să menționăm că situația-problemă cu care se confruntă Moldova azi poate avea o geneză istorică, în baza unor priorități educaționale puse în valoare pe vremurile unei gospodării agricole. Reieșind din specificul organizării muncii, cînd materia primă exista din start, se cerea doar valorificarea ei, maturii preferînd să educe la noile generații sîrguința, responsabilitatea, supunerea. Într-un astfel de context, familia avea nevoie de un copil care să “asculte” și să execute întocmai indicațiile, respectînd tradițiile și interesele grupului, fortificînd sentimentul datoriei și dependenței de grup. Aceste “achiziții” educaționale s-au “întărit social” și au supraviețuit în timp.

Vremurile s-au schimbat, dar continuăm să stimulăm comportamentul supus, receptiv la cererile membrilor grupului, dependența de grup și prioritatea intereselor de grup.

Investigația pe care ne-am propus să o realizăm a avut ca premisă teoretică o cercetare inițiată în SUA în anii 30 ai secolului XX. La baza acestui studiu a stat ideea de a crea niște directorii regionale care ar include toate informațiile culese de etnografia timpului și care ar reflecta relațiile umane în multitudinea aspectelor transculturale (Human Relations Area Files – RAF). În anii ‘50, aceste directorii informaționale s-au completat cu date interesante privind procesul de socializare. S-a constatat că diferite culturi acordă importanță unor aspecte educaționale diferite. Savantul american Barry și colaboratorii săi² au reușit să reducă spectrul influențelor educaționale la două categorii opuse: **cedarea** (ce încurajează ascultarea celor maturi, responsabilitatea și grija față de familie) și **afirmarea de sine** (ce încurajează tendința spre realizare, independență). Pentru a explica respectivul fenomen, Barry a presupus că practica educațională depinde de modul de viață și organizare al gospodăriei. Adică, educația în stilul “cedării” este

preferențială în familiile unde supraviețuirea membrilor ei depinde de prelucrarea pămîntului și creșterea animalelor. Iar membrii culturilor, care au ca sursă de existență vînătoarea, pun accent pe alte aspecte în educație, mult mai apreciate fiind următoarele trăsături: încrederea de sine, independența și asumarea de riscuri.

Reieșind din aceste premise teoretice, ne-am propus să investigăm specificul formării încrederii de sine la copiii de vîrstă școlară mică, determinînd gradul de influență al autoaprecierii și al stilului de educație pe care îl preferă părinții.

Vom concretiza că literatura de specialitate ne propune ca echivalent al noțiunii *încredere de sine* – noțiunea *asertivitate*. Vom numi *asertiv* acel comportament care “permite unei persoane să acționeze cît mai bine în propriul interes, să își apere punctul de vedere fără anxietate, să își exprime deschis și fără dificultate sentimentele și să își exercite drepturile, respectînd, în același timp, drepturile celorlalți”.³

Pentru a identifica manifestările comportamentului asertiv din gama vastă de răspunsuri în situațiile relaționale, vom considera drept comportament *nonasertiv* agresivitatea (*comportamentul agresiv*) și timiditatea (*comportamentul inhibat*). Ceea ce diferă de la o persoană la alta este deci coeficientul de inhibare, agresivitate sau afirmare.

Pentru a verifica ipotezele înaintate (1. *calitatea aprecierilor date copilului de către adulții de referință (părinți, învățător) influențează dezvoltarea comportamentului asertiv/nonasertiv*; 2. *există o relație de interdependență între stilul de educație al părinților și manifestările comportamentale asertive/nonasertive la copii*), eșantionul selectat a fost constituit din 150 de copii de vîrstă școlară mică, 150 de părinți și 8 învățători.

Reieșind din eșantionul selectat, am aplicat trei blocuri de instrumente psihodiagnostice:

1. Pentru copii: Test de autoapreciere “Scărița”⁴ (autor Șciur); Testul anxietății școlare (autor Fillips).

În lipsa instrumentelor diagnostice specializate de studiu al comportamentului asertiv/nonasertiv la copii, am aplicat *Testul anxietății școlare* al lui Fillips, care permite să identificăm specificul anxietății copiilor în raport cu diferite contexte sociale. În vederea stabilirii manifestărilor comportamentale asertive/nonasertive am luat în considerație următoarele scale ale testului: anxietate socială, frustrări în realizarea scopurilor, dificultăți în autoprezentare, fobia evaluării cunoștințelor, frica de a nu satisface așteptările celor din jur, dificultăți în relaționare cu profesorii.

² Berry J. W., Poortinga Y., Segall M., Dasen P., *Cross cultural psychology: Research and applications*, Cambridge, 1992.

³ Alberte R., Emmons M., *Your Perfect Right*, 1970.

⁴ Щур В. *Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей / Психология личности: теория и эксперимент*. М., 1982

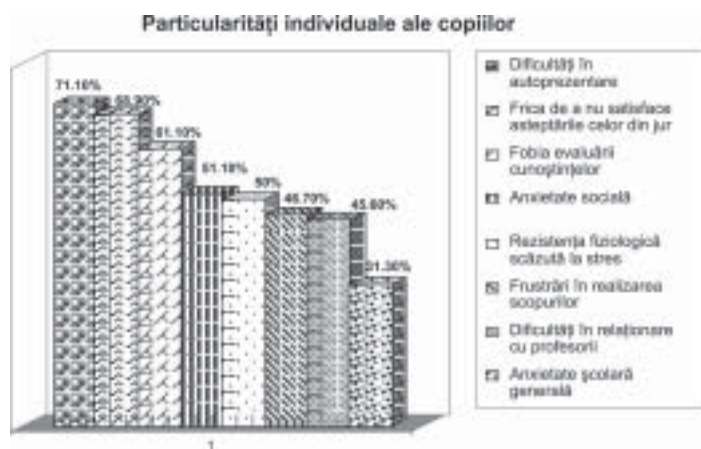
2. Pentru părinți: Analiza stilurilor de educație (Liciko, Eidemiler), pentru determinarea atitudinilor parentale și a greșelilor educaționale;
3. Pentru învățători: chestionarul nr.1 “Criteriile agresivității” și chestionarul nr.2 “Criteriile anxietății” (modificat), autori G.Lavrentieva, T. Titarenko.⁵

Rezultatele investigației au fost următoarele:

- *Testul de autoapreciere “Scărița”.*

La parametrul *autoapreciere*, 40% din numărul total de copii au autoapreciere scăzută, dintre care 41,7% sînt băieți și 58,3% – fete; 33,3% din respondenți prezintă aprecieri scăzute din partea mamei, dintre care 40% sînt băieți și 60% – fete; apreciere scăzută din partea tatălui au fost înregistrate la 33,8% din copii, dintre care 36,8% – băieți și 63,2% – fete; apreciere scăzută din partea învățătorului s-a depistat la 10% din copii, dintre care 33,3% – băieți și 66,6 – fete. Datele statistice ne confirmă existența corelației semnificative de 0,000 între autoapreciere și aprecierea mamei, precum și existența corelației semnificative de 0,001 între autoapreciere și aprecierea învățătorului.

- Rezultatele *Testului anxietății școlare* (autor Fillips). Tabelul de mai jos ne demonstrează că la vârsta școlară mică pot fi înregistrate dificultăți de interacțiune cu mediul social.

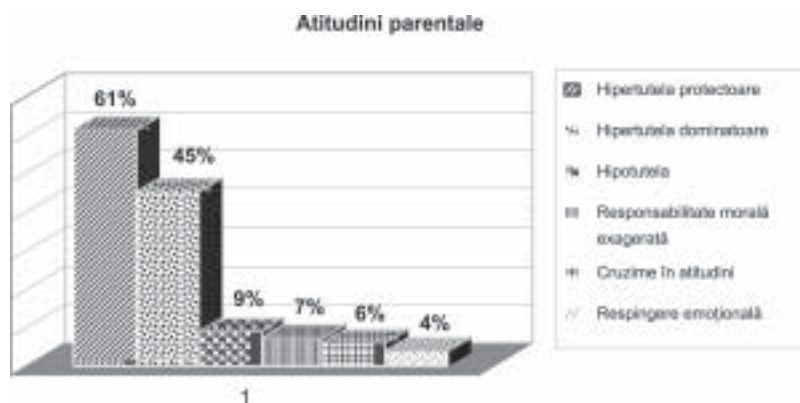


Observăm că aspecte ale interacțiunii sociale nefavorabile – dificultăți în autoprezentare (71%), frica de a nu satisface așteptările celor din jur (68,9%), fobia evaluării cunoștințelor (61,1%), anxietate socială (51,1%) – sînt prezente la 1/2 și mai mult din eșantionul cercetat.

- Rezultatele testului *Analiza stilurilor de educație*. Studiind rezultatele obținute în cadrul cercetării stilurilor de educație, am constatat că în cea mai mare măsură părinții manifestă o atitudine protectoare (28,9%), tind să satisfacă maximal și necondiționat trebuințele copiilor (24,5%) și să aplice sancțiuni cît mai rar posibil (21,1%).

Pentru a identifica atitudinile parentale care ar putea genera dificultăți în constituirea

comportamentului afirmat, am utilizat tabelul stilurilor preferate de fiecare părinte, constatînd că subiecții investigați aplică cu predilecție: hipertutela (protectoare și dominante) și hipotutela în proporții diferite. Hipertutela protectoare se evidențiază la 61% din respondenți, cea dominantă la 45% și doar 9% demonstrează hipotutela. Celelalte atitudini (responsabilitate morală exagerată, cruzime în atitudini și respingere emoțională) sînt puțin reprezentative. Din aceste



considerente, vom efectua comparații diferențiale și corelații statistice doar cu atitudinile parentale menționate: hipertutela protectoare, hipertutela dominantă și hipotutela.

- Rezultatele chestionarelor nr.1 și nr.2. ne relevă aprecierile date de învățători copiilor la parametrii agresivitate/timiditate. Din numărul total de copii supuși observării, 21,6% au fost estimați de învățători ca fiind agresivi, dintre care 84,6% – băieți și numai 15,3% – fete; 21,6% au fost apreciați ca timizi, dintre care 38,4% – băieți și 73,5% – fete.

În total, au fost identificați de către învățători 43,2% de copii cu manifestări comportamentale nonasertive.

Rezultatele analizei statistice ne-au permis să afirmăm următoarele:

- Un număr semnificativ de copii (40%) este marcat de autoapreciere scăzută, dintre care 41,7% sînt băieți și 58,3% – fete.

⁵ Лютова Е., Моница Г. *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*. СПб., 2000, Приложение 9.

- Cu cât mai joasă este aprecierea persoanelor de referință – mamă și învățător – cu atât mai joasă este autoaprecierea și cu atât mai multe manifestări comportamentale nonasertive prezintă copiii.
- Constatăm că manifestările comportamentale nonasertive depind de factorul-sex: băieții preiau mai des decât fetele (respectiv – 73,5% și 26,4%) strategii agresive de relaționare cu mediul; pe când strategiile pasive (comportament timid) sînt tipice fetelor (70,5% – fete și 33,9% – băieți).
- Se remarcă o tendință clară din partea tuturor persoanelor de referință (mamă, tată, învățător) de a da aprecieri scăzute mai mult fetelor decât băieților.
- Băieții în comparație cu fetele sînt mai afectați de relațiile și situațiile sociale care includ interacțiunea cu profesorii, evaluarea cunoștințelor, realizarea scopurilor propuse, precum și satisfacerea așteptărilor celor din jur (părinți, profesori).
- Părinții hipotutelari, în special cei care ignoră trebuințele copiilor, au o mai mare incidență în direcția dezvoltării comportamentului nonafirmat la copii, specificîndu-se: anxietate socială, frustrări în realizarea scopurilor și dificultăți în autoprezentare.
- Cu cât mai hiperprotecționisti sînt părinții față de copii, cu atât mai nesiguri vor fi copiii în momentele evaluării cunoștințelor, dezvoltînd chiar fobii ale evaluării.
- Atît excesul, cît și neexercitarea obligațiilor față de copii vor genera anxietate socială și frustrări în realizarea scopurilor.
- Sancțiunile și pedepsele generează dificultăți în autoprezentare și frica de a nu satisface expectanțele celor din jur.
- Odată cu vîrsta manifestările anxietății sociale se intensifică.



Rezultatele înregistrate scot în evidență faptul că manifestările comportamentale asertive și nonasertive sînt influențate de autoapreciere și aprecierea părinților (în special a mamei) și a învățătorului, de stilurile de educație în familie, mai cu seamă de greșelile comise de părinți. Putem afirma că lipsa mamei din familie va fi suportată mai dificil de copilul în formare și va avea consecințe de lungă durată. Comportamentul pe care îl dezvoltă copiii depinde și de felul cum este asimilat rolul de gen, căci atestăm deosebiri semnificative între manifestările asertive/nonasertive la fete și la băieți. Acest moment ne permite să conchidem că și lipsa tatălui va avea repercusiuni negative în familia în care cresc băieți.

În final, concluzionăm următoarele: comportamentul asertiv se învață, în primul rînd, de la părinți. Dacă părinții doresc ca descendenții lor să trăiască mai bine ca ei, nu le rămîne decît să se afirme în propria țară, alături de copiii lor, oferindu-le, astfel, modele bune de urmat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Canter L. & Canter M., *Training de dezvoltare a asertivității pentru copii și învățători*, Piter, 2004.
2. Dimitriu E., *Timiditatea și terapia ei*, Editura Știință și Tehnică, București, 1998, p. 66.
3. Romec V. G., *Consiliere psihologică în situațiile neajutorării învățate/Consiliere psihologică: Probleme, metode, tehnici*, Rostov-na-Donu: IUGRI, 2000, p.278-187.
4. *Dezvoltarea psihosocială a copiilor în familiile dezintegrate din R. Moldova: cercetări și dezbatere*, Impact, buletinul CNPAC, 2005, nr. 1.
5. Alberti Robert E. & Emmons Michael, *Your Perfect Right: Assertiveness and Equality in your Life and Relationships*, San Luis Obispo, Impact Publishers, 2001.
6. Артемова О., *Дети в обществе аборигенов Австралии, Этнография детства. Традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии*, 1992.
7. Лютова Е., Моница Г., *Тренинг эффективного взаимодействия с детьми*, СПб., 2000, Приложение 9.
8. Ильин В., *Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция.*, Минск, 1996.
9. Марковская И., *Тренинг взаимодействия родителей с детьми*, Ростов-на-Дону, 2001.
10. Широкова Г., *Справочник дошкольного психолога*, Ростов на - Дону, 2004
11. Щур В., *Методика изучения представлений ребенка об отношениях к нему других людей/ Психология личности: теория и эксперимент*, М., 1982.

Recenzenți:

dr. conf. univ. Svetlana RUSNAC
dr. conf. univ. Mihai ȘLEAHIȚCHI

Un viitor pentru copiii noștri

Proiect în acțiune...

Continuăm prezentarea Centrelor Comunitare-pilot din cadrul Proiectului.

Liceul Teoretic „Dimitrie Cantemir” din s.Cornești, Ungheni

„Pentru a te perfecționa trebuie înainte de toate să-ți aliniezi mintea și inima. Iar când persoana se definește, familia intră în armonie. Când familiile sînt în armonie, imperiul este în ordine. Împărățiile fiind în ordine, tot ceea ce este sub cer se află în echilibru și pace”.

(Confucius)

Traiu decent, în concepția cetățenilor țării noastre, înseamnă nu doar piine proaspătă pe masă, ghiozdan plin cu rechizite, o pereche de încălțăminte pentru fiecare sezon etc. – toate aceste lucruri sînt doar niște necesități. Traiu decent înseamnă mașini luxoase, computere LCD pentru copiii care abia de au învățat să scrie, telefoane de ultimă generație sau case care presupun cel puțin două niveluri.

Famiiliile contemporane, în speranța de a-și asigura un asemenea trai, decid să-și lase odraslele în grija bunicii, să renunțe la obligațiile parentale, ceea ce îi poate marca pentru totdeauna. Copilăria și adolescența sînt perioade frumoase, dar, în același timp, greu de parcurs de unul singur. În intenția de a schimba soarta, de a oferi copiilor un viitor mai bun, părinții transformă acești ani în „secole” de așteptare, de promisiuni și suferință, în urma cărora rămîn amintiri dureroase: *„Erau vremuri frumoase... eram împreună, ne strîngeam cu toții în jurul mesei, alimentîndu-ne sufletele însetate. Eram o familie mare, unită, bazată pe înțelegere, comunicare și respect. Totul s-a schimbat din ziua în care cei apropiați inimii mele au ales drumul existenței. Acum, cînd rătăcesc pe cărarea adolescenței, cînd lumea pentru mine apare sub*



semn de întrebare și puncte de suspensie, ființa mea are nevoie mai mult ca oricînd de prezența, susținerea, sfaturile și încurajările lor” (Natalia, 18 ani).

Perioada de maturizare este însoțită de zeci de întrebări la care acești copii adesea găsesc răspunsuri greșite, căci nu are cine să-i îndrume și să-i corecteze. În schimbul răbdării primesc depărtare, în schimbul așteptării primesc suferință, iar în schimbul afecțiunii – sacrificiul părinților iubitori, care jertfesc fericirea și timpul petrecut alături de propriii copii.

Proiectul *Un viitor pentru copiii noștri* are scopul de a contribui la dezvoltarea abilităților de inserție socială ale copiilor aflați în dificultate, în special ale celor din familii dezintegrate. Unul dintre obiectivele de bază ale proiectului este dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiștilor din diverse organizații educaționale care lucrează cu astfel de copii în mod nemijlocit.

Liceul Teoretic „D. Cantemir” din s. Cornești, în care studiază 495 de elevi (dintre care 155 sînt lăsați în grija bunicii, a rudelor sau tutorilor) este una dintre instituțiile-pilot ale acestui proiect (coordonator – Olga Negară, director adjunct).

În cadrul proiectului, la nivelul instituției s-au desfășurat multiple activități la care au fost invitați membri ai comunității: primarul, preotul, reprezentanții ai poliției locale, agenți economici, pentru a-i informa despre problemele copiilor din familii dezintegrate.

În scopul sensibilizării publicului cu privire la dizabilitățile copiilor din respectivele familii, s-au organizat ore de dirigenție cu participarea părinților: *„...întîlniri de suflet, pentru că le-am arătat ceea ce pot face copiii lor, ceea ce fac alți copii. Am discutat motivele pentru care pleacă părinții, le-am descris situația celor care rămîn fără supraveghere. Am avut rezultate bune din start. Cîțiva dintre părinții reîntorși nu au mai plecat: este cazul unei fete de 6 ani care nu s-a mai dezlipit de mama ei, acest lucru emoționînd-o și făcînd-o să renunțe la gîndul de a o mai lăsa în seama rudelor”* (Olga Negară).

În susținerea derulării proiectului vine Ghidul *Învăț să fiu*, care servește drept sursă pentru desfășurarea lecțiilor la diverse discipline, a orelor de clasă, a orelor de curs, a întrunirilor cu părinții sau a activităților din tabăra de vară cu sejur de zi.

„Importanța acestui ghid nu se oprește aici, pentru

că el este utilizat și la realizarea orelor de curs, fiind adaptat la temele din curricula școlară. Un suport deosebit îl constituie precizările metodologice. Ele sînt folosite ca modalități pentru organizarea orelor, lecțiile devenind mai variate și mai interesante. Ghidul este și un suport în discuțiile individuale atît cu copiii, cît și cu cei ce au rămas să aibă grijă de ei” (Olga Negară). „Cum te duci la izvor după apă pură, așa deschid eu ghidul pentru informație utilă” (Maria Roman, învățătoare).

Proiectul *Un viitor pentru copiii noștri* include majoritatea elevilor din liceu și este implementat și în cadrul cercurilor școlare: secții sportive, școala de arte, ansamblul de dans folcloric. Vara trecută s-a organizat o tabără unde copiii s-au odihnit timp de 2 săptămîni, participînd la variate activități, inclusiv la unele desfășurate în cadrul proiectului.

Olga Negară, coordonatorul echipei, susține că în perioada vacanței de vară se va pune accent pe antrenarea, informarea și sensibilizarea copiilor din familiile dezintegrate pentru a le consolida autoaprecierea, conștiința de sine, motivația, stabilitatea emoțională, pentru a le forma un comportament adecvat, pentru a le ameliora stările conflictuale lăuntrice, pentru a le facilita integrarea în viața socială. „Activitățile preconizate îi vor determina ca valori umane, ca personalități sensibile. Copiii vor fi direcționați spre intenții pozitive, vor primi stimuli interni care îi vor face să se manifeste deplin, să-și aprecieze familia, să se apropie de toți membrii ei, să-i respecte, pentru a avea un viitor sănătos în familie, ca apoi să se poată integra în societate” (Ina Bilețchi, profesoară de limba română).

„Toate aceste activități sînt extrem de necesare. Pe parcursul derulării proiectului am reușit să ne apropiem de respectivii copii, care sînt îndestulați din punct de vedere material, dar lipsiți de dragostea părintească. Se simt izolați, deoarece, asigurați, material ei sînt mult mai săraci sufletește decît copiii care se bucură zi de zi de prezența părinților” (Tatiana Procopii, învățătoare).

„La lansarea proiectului, părinții unui elev, aproape absolvent, au plecat peste hotare, lăsîndu-l acasă nesupravegheat. Din cauza stresului, a implicațiilor emoționale, elevul risca să nu termine școala, pentru că s-au observat regrese la învățătură. Am vorbit cu el, l-am susținut moral, convingîndu-l să obțină diploma de studii liceale. După absolvirea liceului el și-a urmat părinții” (Olga Negară).

Copiii din familiile dezintegrate văd viitorul în felul următor: „Părinții sînt plecați pentru a ne asigura cu computer, bicicletă, telefon mobil și multe dulciuri”. Am trecut printre băncile copiilor din clasa a II-a (numărul total de elevi în clasă este de 16, dintre care doar 2 copii au ambii părinți acasă), adresîndu-le cîteva întrebări. Recunosc că sînt bucuroși că vor primi daruri de la părinți

sau că discută zilnic la telefon – lucru ce-i apropie... Dar ochii le trădează adevăratele sentimente. Vorbesc de părinți cu zîmbet pe guriță, ochisorii însă le sînt în lacrimi.

„Sînt de părere că fiecare părinte ar trebui să fie lîngă odrasla sa în această perioadă de dezvoltare, pentru a-i dărui căldură sufletească, a-i asculta dorințele, strigătul de copil singuratic, deoarece nimeni nu-l va putea înțelege așa cum o pot face părinții. Eu mă străduiesc să-i apropiez și să-i ajut în măsura posibilităților” (Ina Bilețchi).

„Strigăt la cer...”

„La cei 18 ani prezentul dezgolit de o lume obscură îmi dezvăluie doar amintiri, clipe petrecute într-o fostă copilărie, dezbinată de sufletul mamei. Nu-mi accept trecutul doar pentru acele vise furate... De ce totul e limitat la 100 de euro? Am ajuns la o situație mizerabilă, unde copiii sînt pe aceeași balanță cu starea financiară din familie, iar în consecință este nevoie să cumperi orele pe care nu le petreci alături de copiii tăi.

Lipsa părinților este urmată de profunde regrete și suspine care îmi provoacă nedumeriri și incertitudini...

Nu am nici un drept să le judec faptele, pentru mine ei sînt niște învingători cu mare tărie de caracter, calități pe care nu orice părinte le poate avea. Dar i-aș judeca pe cei de la conducere, care nu creează condiții de muncă necesare, lăsîndu-i pe cei dragi nouă să plece. De ce trebuie să plătim pentru greșelile celor de la conducere, pentru incapacitatea lor de a rezolva problemele ce țin de economia statului?

De ce părinții își găsesc bătrînețea prea devreme, ascunși în propria frică, istoviți de dor și de iubire la distanță? De ce plătesc cu fire de păr încărungițe, cu suflute vestejite de durere?

A privit vreodată cineva în ochii unei mame în momentul parcurgerii a cîteva metri de drum? Ce poți vedea în ochii ei? Doar durere!

„Reîntorcerea în patrie e dulce ” – sînt spusele celor bogați! Despre ce patriotism se poate vorbi, dacă însuși statul își trimite cetățenii săi în robie? Pentru





părinții noștri patria este acolo unde copiii lor vor fi fericiți!

Mă zbat de cinci ani între sticle paralele, încercînd să revăd stupoarea unor vise. Mă afund în propria minciună, numărînd pe fața mamei mele următorul rid... Dar ochii? Ochii nu mint niciodată!” (Mariana, 18 ani).

„Nu este posibil să transmiți din depărtare persoanei dragi toată căldura sufletească de care are nevoie. Chiar dacă dragostea nu are limite, despărțirea lasă suferință și de fiecare dată „sapă” răni în adîncuri.

Nimeni și nimic nu e în stare s-o înlocuiască pe mama, nici chiar banii care pot să asigure viitorul tinerei generații. De cele mai dese ori, ei constituie motivul galopării pe o cale strîmbă, ei îi determină pe copii să se simtă vinovați pentru soarta lor. Ei ne lipsesc de ceva mult mai important, de esența spirituală necesară ca aerul în dezvoltarea unei personalități. Ce model de patriotism ne propun? Ne învață să ne supunem cugetul unor străini? Sau poate astfel ei se oferă jertfe și deșteaptă în noi demnitatea? Dar măreția constă în a accepta dificultățile și a lupta cu ele din răspuțeri, în a nu ne lăsa influențați de ispite. Căile spre reușită nu sînt niciodată ușoare.

Viața zboară ca vîntul, puține clipe ne sînt rezervate pentru cei dragi, dar numai acestea sînt pline de esență și constituie rostul existenței noastre. E un lucru nesăbuit să renunțăm la ele” (Cristina, 19 ani).

Liceul Teoretic “Ion Creangă” din or. Cahul

Liceul Teoretic „Ion Creangă” din or. Cahul este unul dintre cele 6 centre comunitare din cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noștri*. În această instituție studiază 780 de elevi, inclusiv 360 din familii dezintegrate. Implementarea proiectului este realizată de o echipă competentă: Alexandra Marcu, director adjunct, Elena Mocanu, profesoară de educație civică, Ala Bercaru, profesoară de limba română, Natalia Pereu, profesoară de educație tehnologică – echipă condusă de Svetlana Raru, psiholog școlar.

„Acest tip de familie nu constituie un instrument de reglare a interacțiunilor dintre copii și mediul social. Numărul celor ce nu frecventează școala este în creștere, nivelul motivației pentru învățare este scăzut. Copiii nu resimt nevoia de a avea relații afective calde și nu știu să-și exprime emoțiile, ceea ce se reflectă în raporturile lor cu lumea înconjurătoare. Ei duc o viață dezorganizată, demonstrează un nivel redus de adaptare în comparație cu copiii din familii complete, au responsabilități neadecvate vârstei, nu sînt protejați fizic. Ei reprezintă un grup de risc în fața problemelor legate de consumul de alcool, de droguri și alte substanțe toxice”. Această descriere succintă a copiilor din familiile parțial sau total dezintegrate ne-a făcut-o dna S. Raru.

În cadrul Proiectului *Un viitor pentru copiii noștri* s-au desfășurat numeroase activități la care au participat atît copii din familii dezintegrate, cît și părinții acestora reîntorși de peste hotare. Enumerăm doar cîteva dintre ele: *Dialog cu prietenul interior* (în cadrul orelor de clasă și al celor de educație pentru familie); *Noi modalități de*

lucru în cadrul orelor de dirigenție, unde s-au discutat subiecte pe baza Ghidului *Învăț să fiu*; ședința clubului diriginților claselor X-XII cu tema *Arborele succesului în carieră*; masa rotundă *Viitorul profesionist al elevilor, în special al celor din familii dezintegrate*; ședința cu părinții *Mesaj pentru copilul meu*; consiliul profesoral cu tema *Comunicarea asertivă*; activitatea *Scrisoare pentru părinți*: elevii au redactat scrisori în care și-au expus doleanțele, și-au descris emoțiile și sentimentele trăite în lipsa părinților (profesorii au expediat aceste scrisori părinților ce se află la muncă în străinătate); seminarul de instruire a psihologilor *Arta de a face față conflictelor în comunicare*; masa rotundă *Dezvoltarea fondului de carte din biblioteca liceului* etc.

Ca psiholog, Svetlana Raru vine cu un mesaj pentru părinții plecați și pentru cei ce intenționează s-o facă: *„Dacă săpați mai adînc în sufletele copiilor voștri, veți găsi lucruri îngrozitoare. Întoarceți-le copilăria!”*

Întrucît situația economică a multor familii este precară, fenomenul plecării părinților peste hotare ia proporții. În concepția unor părinți, bunăstarea materială este unicul mijloc de a le oferi copiilor condiții de trai și de studii favorabile. Profesorii însă susțin următoarele: *„Copiii rămași fără supravegherea părinților se bucură de prea multă libertate, pe care o folosesc ineficient (distracții, discotecă, cluburi de noapte, localuri indecente)”*.

Elena Moraru, dirigintă la cl. a V-a, ne împărtășește din grijile și constatările ei: *„În cazul plecării unui singur părinte, copiii sînt lăsați în grija celuilalt. În asemenea familii, situația este relativ stabilă, elevii avînd sprijin*

moral atât acasă, cât și la liceu. Dacă însă lipsesc ambii părinți, de copii au grijă bunicii, rudele, vecinii, tutorii – persoane mai puțin apropiate. După primele divergențe cu adulții îngrijitori, copiii aleg să stea singuri, fapt ce duce la probleme de genul: întârzieri la ore, deprimare, neîncredere în sine, comportament vizibil schimbat, consum de alcool, munci contraindicate pentru vârsta lor“.

Ala Bercaru, dirigintă la cl. a VI-a, ne mărturisește: „Mulți copii din familii dezintegrate suferă atât din cauza despărțirii de părinți, cât și din cauza despărțirii părinților, pentru că se produce o prăpastie emoțională. De cele mai multe ori, depărtarea, atât de promițătoare la început, duce, de fapt, la creșterea numărului de divorțuri. Copiii sînt stresați. Noi, profesorii, ne străduim să fim alături, să le insuflăm încredere în forțele proprii, să le înțelegem necesitățile. Deși este o muncă suplimentară, neplătită, eu o fac cu dăruire. Ei sînt copiii mei și au nevoie de sfaturi și îndrumare”.

Vom relata câteva din dorințele elevilor din cl. a V-a, ai căror părinți sînt plecați: „Vreau ca nimeni și niciodată să nu mă uite!”; „Mă simt singur-singurel. Vreau ca mama și tata să se întoarcă acasă”; „Vreau ca familia mea să fie fericită și unită, să nu ne certăm niciodată”; „Vreau să vină părinții acasă, să fim împreună, să nu ne despartă nimeni!”; „Vreau ca mama să nu mai plece niciodată!”; „Îmi vreau pe părinți alături, dar și o mașină”.

Frecvent, abandonul școlar sau corigența la învățatură sînt rezultatul depresiilor și al tulburărilor de comportament generate de lipsa părinților. „Confruntîndu-se cu probleme, copiii apelează la ajutorul nostru foarte rar. Ne străduim însă să dăm dovadă de tact pedagogic, pentru că uneori ei se izolează chiar și de colegi, manifestînd neîncredere în prieteni, cu atât mai mult în diriginți” (Alexandra Marcu, dirigintă la cl. a VII-a).

Experiențele trăite pe parcursul mai multor ani adesea lasă o amprentă negativă asupra sănătății lor psihice, le schimbă valorile și atitudinea față de sine și față de lume.

Scrisoare pentru mama...

“Dragă mamică, aș vrea să mi se îndeplinească cea mai mare dorință: să am aripi și să pot zbura la tine! În sufletul meu nu a mai rămas nimic decît dragostea pentru tine. Cînd mă plimb prin oraș, văd multe mame care-și mîngîie copiii, îi sărută și îi alintă, dar eu nu am parte de așa ceva! Auzîndu-ți glasul la telefon, îmi vine să plîng, pentru că s-au împlinit deja 4 ani de cînd ai plecat. În viață multe se întîmplă, mulți copii rămîn fără părinți și eu sînt unul dintre ei. Prietenii îmi povestesc cum părinții le aduc dulciuri, îi dezmiardă, îi ceartă! Și eu vreau să fiu măcar certată!

Am fost crescută de mulți: de nașa mea, care s-a tot chinuit cu părul meu – înainte era scurt și urît, dar acum este mățos și am niște coșife foarte frumoase; apoi de mătușa mea, care m-a ajutat mult în clasa I, m-a învățat

să scriu frumos; a mai avut grijă de mine și bunica, care nu putea merge cu mine în oraș să-mi cumpere haine, dar care mi-a povestit multe întîmplări curioase din viața ei! Acum mă educă mătușa Tania. Este cea mai bună din lume! Nu-mi refuză nimic, dar eu știu măsura. De sărbători ne cumpără cadouri. Să știi că o iubesc pe tanti, dar aș vrea să fii tu în locul ei, să vii acasă și să mă educi tu!”.

(Marina B., cl. a V-a)

Cei mai frumoși ani!

“Eu sînt o mică stea din univers,
Eu sînt o mică insulă din lume,
Eu sînt numai o literă din vers,
Dar știu că eu însemn ceva!

Acest lucru mi l-au demonstrat și părinții, care mă iubesc nespun de mult. Ei sînt totul pentru mine. Părinții ne-au dăruit viață, dar cel mai important este să-i ai alături.

Părinții mei sînt plecați la muncă peste hotare. Îi aștept să se întoarcă acasă și număr zilele pînă la acest moment. Au trecut deja 3 ani, ei însă doar îmi telefonează, îmi trimit colete cu jucării, bomboane și multe haine. Dulciurile se mîncă, hainele se uzează, jucăriile stau aruncate deoparte, dar părinții nu sînt în preajmă. Nu voiam nici bomboane, nici hăinuțe, iar de jucării nici nu mă atingeam. Îmi părea că aceste lucruri sînt vinovate de despărțirea noastră. Voiam să-mi petrec copilăria alături de mama și tata. Avem de toate, dar, totodată, fără ei nu avem nimic!

Seara, înainte să adorm, mă gîndesc mereu la scumpii mei părinți. Cînd rîdeau răsărea un izvor; cînd vorbeau – se năștea o mare, cînd tăceau – adormeau câprioarele, cînd priveau – se colora cerul, cînd păseau – înflorea cîmpia... Toate acestea se întîmplau atunci cînd părinții erau lîngă mine, cînd eram o familie: mama, tata, eu și surioara mea mai mică.

Nu ne răpiți cei mai frumoși ani din viață...”

(Alina C., cl. a V-a)

Consemnare: Inga MĂLAI



Pasionați de astronomie...

Dubăsarii Vechi reprezintă o localitate basarabeană cu tradiții istorice și culturale și cu o istorie bogată. Fiecare dintre noi a auzit de Nicolae Donici, dar puțini știu cine este această personalitate remarcabilă.

În cele ce urmează, ne-am propus să diminuăm golul de informație privind istoria satului Dubăsarii Vechi, evenimentele ce au avut loc și la personalitățile ce s-au născut și au activat în localitatea noastră. Vom aduce unele date despre Nicolae Donici.

Milioane de oameni se nasc anual sub cerul înstelat, milioane se sting sub lumina acelorași constelații. Dar foarte puțini încearcă să-și pună banala întrebare: Ce reprezintă stelele ce pîlpîie ca niște luminări, afumînd parcă întregul Univers?

De fapt, ele par a fi puse să străjuiască temporara noastră aflare pe Pămînt. În cohorta acestor temerari, Basarabia s-a înscris cu multe nume cu autoritate, dar o figură cu totul deosebită este, desigur, Nicolae Donici.

„Domnul Nicolae Donici este român de origine și de simțire din vechea familie moldovenească Donici, strănepotul fabulistului și al lui Andronache Donici. El e o filă a neamului nostru” (Gr. Antipa).

Obîrșia lui N. Donici este destul de curioasă, căci s-a născut într-o familie de nobili, dar a crescut, a fost educat și împrumutat de o altă familie. S-a născut la 1 septembrie 1874 la Petricani, în familia lui Nicolae Andrei Donici și a Lemonei Macari din Odesa. A fost botezat la biserica Sf. Haralambie din Chișinău la 22 septembrie 1874. Ambii părinți decedînd, el a rămas orfan din copilărie. De educația lui s-a îngrijit sora mamei, Elena. Ea nu numai că l-a încurajat să facă studii, dar i-a dăruit și moșia Dubăsariilor ca să-și realizeze visul – să organizeze un laborator astronomic. La 16 ani pune temelii observatorului, iar la 21 ani, după absolvirea cu mențiune a Universității din Odesa, se consacră cercetărilor astronomice, analizei spectrale a astrilor, preferînd să studieze Soarele și Luna.

După primul război mondial, în Europa funcționau șapte aparate de acest fel, cel mai modern și mai bun fiind al lui Nicolae Donici.

Nicolae Donici, matematician de formație, știa să numere banii, fiind calculat pînă la zgîrcenie, însă cînd era vorba despre procurarea utilajului devenea risipitor. Știa să-și susțină colaboratorii. Știa să-i pună într-o lumină favorabilă, promovînd de fiecare dată contribuția celor care au lucrat alături de el, din care cauză colegii preferau să se afle în preajmă, să-l ajute cu dăruire. Explicațiile lui erau foarte laconice, dar și precise, accesibile chiar și pentru cei neinițiați în materie. Primea cu plăcere grupurile de elevi și liceeni care doreau să cunoască cum se lucrează la un observator astronomic. Severul savant se

prefăcea într-un ghid interesant care își captiva ascultătorii.

Apusul vieții lui N. Donici poate fi descris astfel: în anii 1945-1947 a întreprins călătorii în Africa de Nord în calitate de cercetător al observatorului francez de la Medon. În anul 1948 a fost exclus din rîndurile membrilor Academiei Române, numele lui fiind reabilitat în 1990.

Noi, elevii liceului care poartă numele ilustrului savant Nicolae Donici, sîntem pasionați de astronomie. Ne place foarte mult să cercetăm stelele cu ajutorul telescopului. Deși știm că Luna este cel mai strălucitor corp ceresc după Soare, fața ei nu este atît de „curată” ca cea a astrului zilei. Pe astrul nopții pot fi văzute o mulțime de pete mari, întunecate. Cercetările efectuate la telescop ne-au convins că aceste pete nu-și schimbă poziția pe discul Lunii, fapt ce ne determină să întrezărim figurile unor animale sau scene din viață, iar relieful este asemănător, în multe privințe, cu munții, dealurile, văile, prăpastiile, oceanele, mările de pe Pămînt. De asemenea, am observat că în orice moment al anului petele se văd în același loc, ceea ce demonstrează că Luna este îndreptată spre noi mereu cu una și aceeași parte, cealaltă rămînînd invizibilă privirii noastre.

Dragostea pentru astronomie ne-o cultivă profesorul de fizică și astronomie Mihai Mafteuța care, pe lîngă faptul că ne organizează observări la telescop, ne explică toate fenomenele de pe bolta cerească. Deși observatorul astronomic, care era de o valoare incontestabilă și un bun al tuturor, nu s-a păstrat, ne mîndrim cu faptul că Nicolae Donici, consăteanul nostru, ne-a lăsat multe realizări de pe urma cărora avem ce învăța.

Dorina Schidu, elevă în clasa a XII-a
Constantin Chetrușca, elev în clasa a X-a





Natalia ZOTEA

Grădinița nr. 183, mun. Chișinău

"Profesorul este, înainte de toate, "discipolul" elevilor săi..."

„Meseria de profesor este frumoasă. O meserie care nu te părăsește seara odată cu hainele de lucru; o meserie aspră și plăcută, umilă și mândră, exigentă și liberă; o meserie în care mediocritatea nu este permisă, iar pregătirea excepțională este abia satisfăcătoare; o meserie care epuizează și înviorează, care te dispersează și exaltă, o meserie în care a ști nu înseamnă nimic fără

emoție, în care dragostea e sterilă fără forța spirituală, o meserie când apăsătoare, când implacabilă, ingrată și plină de farmec”.

Deloc ușoară misiunea “dată” Profesorului – edificarea viitorului umanității, dar frumoase sînt roadele pe care le culege și ni le dăruie – Oamenii.

Profesorul are un rol crucial în viața elevilor. Atît abilitățile pedagogice, cît și însușirile de personalitate au repercusiuni profunde în inima discipolilor, provocînd reverberații încă mulți ani după terminarea studiilor. Prin felul său de a fi ori de a nu fi, prin comportament și atitudine, profesorul apropie ori îndepărtează copiii: motivează, pedepsește, povățuiește, blamează, încurajează etc.

Studiile de specialitate susțin că elevului “îi place” sau “nu-i place” o disciplină în funcție de personalitatea profesorului. În ceea ce privește randamentul școlar, responsabilitatea cadrului didactic este enormă: pe de o parte, contează competența sa profesională, iar pe de altă parte, este la fel de importantă și personalitatea acestuia.

Pentru a putea discuta orice subiect cu elevii săi și a ține pasul, profesorul va învăța în permanență de la ei. El trebuie să **fie liderul** care să inspire și să influențeze copiii prin intermediul personalității sale, asemeni unui **expert sau consilier**, și nicidecum utilizînd puterea coercitivă. Un astfel de profesor își cunoaște bine disciplina și este respectuos cu elevii săi.

Explorator fiind, încurajează elevii să-și descopere Sinele, ajutîndu-i să atingă cel mai înalt nivel de performanță. El poate să mențină echilibrul dintre necesitățile de instruire ale fiecărui individ și cele ale întregului grup, realizînd prin aceasta idealul educațional: *învățămînt pentru toți, învățămînt pentru fiecare*. Un atare profesor este corect și obiectiv în aprecieri, poartă dialoguri deschise și răspunde mereu la solicitare. Un profesor ideal se mîndrește cu discipolii care-l depășesc.

Profesorul ideal este un **entuziast** incurabil nu doar în ceea ce privește disciplina pe care o predă; elanul său contagios cuprinde procesul educațional în general. Manifestînd exuberanță, atitudini pozitive, pasiune și dăruire, el încearcă să-i pătrundă pe copii de gîndul că anume acesta este locul împlinirii sale, și nu altul.

Un astfel de profesor este un **inovator** care modifică sau înlocuiește strategiile, tehnicile atunci cînd a descoperit altele mai eficiente sau cînd cele existente au devenit plicticoase pentru elevi. Inventînd diverse combinații de tehnologii, el adaptează predarea la diferite stiluri de învățare și prezintă subiectul din variate unghiuri de vedere, ceea ce facilitează înțelegerea.

Profesorul eficient este acel **tezaurizator** care valorifică la maxim ideile elevilor săi, utilizându-le cu scopul de a îmbunătăți calitatea procesului de predare-învățare.

El este și **comedian**: știe când și cum să recurgă la umor, fără a-l considera un factor ce ar distra atenția elevilor sau i-ar periclita demersul.

Profesorul ideal este **ghidul** care conduce elevii spre perfecționarea deprinderilor și abilităților de lucru și, totodată, îi pune în situația de a descoperi singuri soluția și de a învăța din greșeli. Returnând lucrările cu avize constructive, disponibil să acorde oricând asistență, profesorul le dezvoltă elevilor responsabilitatea pentru actul de învățare și încrederea în propriile forțe.

Ființă umană genuină, profesorul ideal este un **umanist** care știe să fie critic cu sine însuși și cu absurditățile vieții, fără a fi cinic sau disperat. Este o persoană care se autodezvăluie, astfel încât elevii îi pot vedea și virtuțile, și imperfecțiunile. Pășind sigur pe pământ, profesorul de succes, prin exemplul propriu, ajută elevii să-și dezvolte voința, curajul și speranța în realizarea potențialului.

Oferind un mediu – focar de siguranță intelectuală, în care pot fi prezentate idei opuse fără teama de a fi ridiculizat sau rejectat, profesorul este **santinela** ce păzește inviolabilitatea acestuia.

Profesorul ideal este un bun **colaborator**, acordând valoare colegialității. El își împărtășește ideile, solicită implicarea părinților în activitatea de predare-învățare și caută sprijinul colegilor atunci când nu poate surmonta de unul singur anumite probleme.

Profesorul de succes este un **idealist**, un alt fel de idealist, fiind ferm convins că fără ideal nu poate exista evoluție. El se recunoaște în fiecare elev, realizând care i-a fost contribuția și influența în viețile învățăcelilor săi.

Profesorul ideal aspiră la toate cele menționate anterior și încă la multe altele. El apreciază adevărul și corectitudinea, dar nu popularitatea sa. Încercând să schimbe lumea, un astfel de profesor se transformă zilnic, transformându-i și pe alții. El este un **revoluționar** care știe că rolul său este unul dintre cele mai vitale pe pământ: păstrarea sanctității vieții și a rezultatului ei firesc – *elevația umanității*.

JURĂMÎNT

Vreau să-ți povestesc o mică istorie, dragul meu... odoraș.

Acum 20 ani stăteam la o răspîntie: unde să-mi fac studiile: la medicină sau la pedagogie, să învăț a trata corpul omului sau sufletul lui.

În ultimă instanță, am mers să fac ceea ce știam să fac mai bine: să mă joc cu copiii. Abia mai târziu am înțeles că nu am dat greș, pentru că am conștientizat ce înseamnă „Mens sana in corpore sano”.

Am înțeles că sînt în stare să ajut o mică ființă, ieșită din cuibșorul familiei în lumea mare și necunoscută, periculoasă, dar totodată atât de fermecătoare, s-o cunoască, s-o înțeleagă și s-o cucerească. Mai mult ca atât: știu și pot să-i fiu alături pentru a-i împărtăși bucuria descoperirii, s-o susțin și s-o încurajez.

Te invit și pe tine în miracolul acestei lumi. Fii binevenit!

Și acum, dragul meu, în prezența atîtor martori, în numele amintirilor mele din copilărie, dar și al celor din viitor:

- JUR să-ți fiu alături oricînd, la bine și la rău;
- JUR că dacă nu voi ști cum să acționez, voi medita cum pot să te ajut;
- JUR să nu te ameninț, să nu-ți dau ordine, să nu te critic, pentru că astfel vei crește timid sau agresiv;
- JUR să te ascult și să te încurajez, pentru că doar astfel vei crește încrezător, mîndru de tine și cu dragoste față de lume;
- JUR că niciodată nu te voi întreba *de ce* ai făcut un lucru, pentru că va fi imposibil să-mi găsești un răspuns mulțumitor și atunci vei ridica din umeri sau vei spune: „...nu știu”;
- JUR că nu voi vorbi niciodată urît despre tine, ci doar te voi lăuda, chiar și pentru micul efort pe care-l vei face pentru a-mi demonstra că știi și poți;
- JUR să-ți pun în valoare calitățile;
- JUR că te voi respecta ca personalitate și voi colabora cu tine;
- JUR să-ți dau încredere în forțele tale atunci cînd te vei îndoi de tine însuși;
- JUR să-ți aduc bucurie atunci cînd vei fi trist;
- JUR să te iubesc așa cum ești sau vei fi;
- JUR să te aștept. În numele viitorului...





Nina STRALIUC

Grădinița nr. 130, mun. Chișinău

"Rolul de părinte-educator îi revine cadrului didactic de la instituția preșcolară..."

"Putința de a trăi noi înșine în sufletul altuia e o adevărată valoare omenească".
(Vasile Pârvan)

Fiecare dintre noi vrea să fie într-un anumit mod; își cultivă personalitatea pe care și-o dorește, încearcă să-și dea seama de lucrurile care îi plac, se gândește cum ar

vrea să fie înțeleș ori perceput de alții. Și începe să acționeze în această direcție, să fie ceea ce și-a propus să fie. Începem să construim un asemenea model încă din adolescență, completându-l pe parcursul întregii noastre vieți. Nimic însă nu apare pe teren gol. Pentru orice model este nevoie de o bază: un sistem complex de valori, atitudini, relații-tip cu celălalt, opțiuni de viață. Acest sistem nu este întru totul personal, ci preluat, în mare măsură, de la cei care ne înconjoară – oamenii cu care am vrea să ne asemănăm. Psihologia experimentală contemporană a demonstrat că scenariile existenței noastre sînt „scrise” în primii șapte ani de viață. La început, copilul se definește pe sine în raport cu obiectele pe care le vede în jur, apoi cu părinții și rudele apropiate, apoi cu cercul tot mai larg de cunoștințe/prieteni. Intră în relație cu alți copii, experimentează diferite moduri de relaționare. La șapte ani sînt deja puse bazele modelului care va fi definitivat în adolescență. Nu întîmplător înțelepciunea populară vorbește de cei *șapte ani de acasă* ca fundament al comportamentului nostru ulterior. În ultimele decenii, *cei șapte ani de acasă* se identifică tot mai mult cu *preșcolaritatea* sau, altfel spus, cu anii de grădiniță.

Educatorul este responsabil de crearea mediului în care copiii își petrec aproape jumătate de zi și care, la rîndul său, este un model al lumii reale, în care copilul va fi „aruncat” mai tîrziu și va trebui să se descurce. Dacă familia este terenul intimității, un refugiu care îi amintește (și-i va aminti mereu) copilului de siguranța casei, grădinița este un *teren intermediar* de pregătire pentru contactul cu lumea reală. Pentru a-l eleva pe copil, educatorul trebuie să lucreze asupra sa. Cu toții posedăm, în grade diferite, de anumite capacități și abilități. Cu toții avem anumite valori. Dar, de regulă, ele nu sînt aranjate armonios într-un sistem. Și nu întotdeauna reușim sau avem curajul să recunoaștem, cu inima deschisă, că putem fi model pentru alții. Acesta este punctul de la care pornim în lucrul asupra noastră, în *autoeducația* pe care o înfăptuim pe parcursul întregii noastre vieți.

Este foarte important să identifici ceea ce vrei de la tine: ai mai multe șanse de a deveni o personalitate integră, bogată interior, care să poată dăruii din această bogăție interioară și celor care o înconjoară. Și nu e greu să o faci – trebuie numai să vrei și să știi de ce o faci, pentru că, dacă te gîndești bine, dacă meditezi cu toată forța gîndirii, îți vei da seama și *cum să o faci*, iar acest *cum* va fi doar al tău, neînvățat de la alții, și anume din acest motiv plin, original, propriu. Construirea personalității este un proces continuu. Nu trebuie să crezi că ai ajuns la un rezultat final și ești mai presus decît ceilalți. Pur și simplu ai parcurs o parte din drum înaintea lor și le poți explica în ce mod s-o facă și ei sau să-i ajuți s-o facă atunci cînd nu știu în ce direcție să o ia.

Lucrul cu copiii necesită extrem de multă responsabilitate, căci o bază sănătoasă de valori pusă în copilărie favorizează sănătatea morală de mai tîrziu. Temelia unei relații autentice cu ei este iubirea necondiționată, care îți permite să vezi mai multe, să simți mai multe, să ierți, îți dă puterea să ajuți. Și, după aceea, orice ai face – poveștile spuse, scenetele montate, micile reproșuri făcute un cu zâmbet pe față – transmit același mesaj al iubirii pentru ceilalți. Dacă o iubire este sinceră, ea va fi neapărat împărtășită, iar dacă ți-ai atras dragostea copiilor, ești într-adevăr demn să le servești ca model. Te apropii de figura educatorului ideal.





Marcela GILCĂ

Grădinița nr. 255, mun. Chișinău

"Există, cu certitudine, o inimă de pedagog..."

Picăturile de ploaie ciocănesc ușor în geam, apoi se preling, lăsând pe sticlă un ornament fin, abia vizibil. Admir acest tablou fumuriu, iar gândurile mă poartă prin lumea infinită. Ostenite de vântul toamnei, ele mă aduc la casa care împarte dragoste și căldură – grădinița mea.

Deși nu prea am scris la zile mari, vin cu drag să creionez chipul celor care toarnă în sufletele copiilor

enigmele vieții, asemeni unor adevărați vrăjitori, ce știu să se adîncească spre ceea ce are omul mai scump: plai, limbă, tradiție, omenie.

Pe drumul pedagogiei pornesc numai oamenii cărora le sînt hărăzite mai multe cununi de spini decît de lauri, dar care, în pofida vicisitudinilor vieții, seamănă lumină și bunătate. Îmbrățișînd această profesie, dascălii păstoresc prin lumină și cuvînt, au sufletul plin de sublim și frumos, coboară zilnic în fîntîna omeniei de unde iau bunătatea și răbdarea, înțelepciunea și dragostea pe care mai apoi le împărtășesc cu dărnicie discipolilor lor. Ei determină valorile, prioritățile, sensul vieții, care nu sînt altceva decît o necesitate primordială pentru dezvoltarea fiecărei persoane. Fiecare om pledează pentru anumite valori. Valorile personale denotă bogăția sau sărăcia lumii interioare, diversitatea și orientarea intereselor, unicitatea individualului.

Pedagogul secolului XXI trebuie să fie o personalitate cu o înaltă ținută moral-etică, spirituală și o intuiție sensibilizată. El trebuie să știe să facă lumină acolo unde e întuneric, să-i mîngîie pe cei cuprinși de durere, să-i ridice pe cei căzuți. E un început al tuturor începuturilor. Pedagogul este cel ce-i ajută pe oameni să pătrundă în lumea nobilă a cărții, să înțeleagă sensul lebedelor negre pe foile albe. A învăța un copil să iubească lumea, viața este ca și cum i-ai da viața a doua oară. Un pedagog ideal dă discipolilor săi viață din viața sa.

În perioada de trecere la economia de piață societatea noastră necesită personalități care să acționeze din inițiativă proprie și să rezolve creator problemele ce apar. Rolul principal în formarea și educarea unei personalități armonioase și creatoare le revine instituțiilor de învățămînt. Pentru a individualiza instruirea, trebuie să ținem cont de particularitățile psihice și cognitive ale copiilor, de ritmul individual de însușire a cunoștințelor și de capacitatea de muncă a fiecăruia. În instituția preșcolară, lucrul independent joacă rolul principal în instruire. Anume prin el copiii devin subiecți ai instruirii.

O autentică educație permanentă, care se definește ca o dimensiune esențială a omului modern, nu poate fi concepută dacă instituția preșcolară nu-i învață pe copii cum să învețe. Ca una dintre căile tradiționale de acces la valorile umane, lectura își rezervă și mai departe o importanță excepțională pentru omul modern, oferindu-i pe tot parcursul existenței sale un instrument esențial de cultivare și de perfecționare continuă, de autodesăvîrșire a propriei formații culturale și de specialitate.

Lumea frumosului există în toate activitățile preșcolare și nu-i greu să pătrunzi în esența ei, doar dacă cunoști cheia spre ea. Această cheie e pedagogul contemporan, care va alege cu multă pricepere și măiestrie metodele și procedeele cele mai adecvate pentru a forma personalitatea viitorului cetățean, altoindu-i dragostea de Patrie, Limbă, Neam.

De fiecare dată cînd veți porni la drum, veți simți invazia emoțiilor și a viselor. Visele nu se potrivesc întotdeauna cu realitatea, dar mă copleșește senzația că am făcut tot ce-mi stă în putință pentru a forma personalități creative. Nu poate fi nimic rău sau urît în ceea ce facem noi, pedagogii. Fără dragoste nu crește nimic sub soare. Cu atît mai mult are nevoie de dragostea noastră copilul.



Aplicarea de către preșcolari a cunoștințelor matematice în alte tipuri de activitate



Maria VASILIEV

Universitatea Tehnică din Moldova

În instituția preșcolară, activitățile matematice au ca scop nu numai de a asigura însușirea de către copii a cunoștințelor despre număr, formă, dimensiune etc., ci și de a-i învăța să folosească aceste cunoștințe în situații variate, familiare sau mai puțin cunoscute. În acest sens, pedagogul italian Maria Montessori exprima următorul gând, pe deplin valabil în vremea noastră caracterizată prin ritmul alert al schimbărilor, „să nu-i educăm pe copiii noștri pentru lumea de azi. Această lume nu va mai exista când ei vor fi mari. Și nimic nu ne permite să știm cum va fi lumea lor. Atunci să-i învățăm să se adapteze”.

Pornind de la această idee cu caracter de axiomă, formarea reprezentărilor matematice în grădiniță are drept finalitate folosirea achizițiilor elementare de matematică în situații nestandard, în condițiile de viață cotidiană și în cele de învățare a cunoștințelor din alte domenii. Asemenea posibilități de aplicare oferă conținutul multor activități realizate în instituția preșcolară. Folosind reprezentările și cunoștințele matematice acumulate de copii ca instrumente de lucru, celelalte activități (de modelare, arte plastice etc.) contribuie la fixarea și consolidarea conținutului și a efectelor formative ale activităților matematice, dar și la înțelegerea de către copii a utilității cunoștințelor matematice.

Observările și analizele efectuate arată că în numeroase cazuri, fie că este vorba de activități desfășurate în interior (în sală) sau în aer liber, fie de activități comune sau la alegere, acestea oferă mult mai multe oportunități decât s-ar crede și creează situații în care copiii pot aplica cunoștințele dobândite la activitățile matematice. S-a dovedit, astfel, că activitățile de cunoaștere a mediului înconjurător sînt un bun prilej de verificare, consolidare și chiar de anticipare a unor cunoștințe matematice. Copiii pot fi puși în situația să numere, să compare, să analizeze forma, dimensiunea, să calculeze numărul părților componente ale obiectului observat. Tot aici apare posibilitatea aprofundării cunoștințelor despre poziție și raporturi spațiale. De exemplu, făcînd observații asupra plantei de floarea soarelui, copiii vor determina poziția acesteia în diferite perioade ale zilei (dimineața, ziua, seara), de asemenea, locul și mărimea umbrei copacilor de pe

terenul de joc, umbra colegilor. Ei vor fi conduși spre a face deducția că lungimea umbrei depinde de poziția soarelui pe cer și, prin urmare, spre a le consolida reprezentările despre orientarea în timp și spațiu, se asigură înțelegerea corelației cauză-efect.

În cadrul acestor activități pot fi create condiții favorabile pentru exersarea operațiilor de analiză, sinteză, comparare, generalizare. Copiilor li se propune să clasifice, să selecționeze obiecte pe baza unor criterii, să determine elementele comune (asemănările) unor plante, animale, ceea ce dezvoltă, în egală măsură, priceperile formate în activitățile matematice.

Activitățile de dezvoltare a vorbirii conțin elemente care corelează cu cele matematice: sarcini cu conținut lexical ce vizează îmbogățirea vocabularului activ cu adjective ce exprimă însușiri referitoare la formă, mărime, ordinea obiectelor; numerale cardinale, ordinale etc. Aici copiii exersează numărarea sunetelor și silabelor din cuvînt, utilizarea corectă a prepozițiilor (exprimînd raporturi spațiale), adverbilor (exprimînd raporturi temporale).

În cadrul lecturilor după imagini copiii pot realiza operații de grupare a elementelor tabloului, de calculare a elementelor unei mulțimi, de precizare a mărimii și pozițiilor spațiale, exersînd „citirea” imaginilor de la stînga spre dreapta, de jos în sus etc..

La activitățile de memorizare, copiii pot învăța poezii ce vor fi folosite la familiarizarea cu numerele, cifrele sau ca procedeu de identificare a cifrelor după descriere. Sînt adecvate acestui scop poeziile „De la unu la zece” (Gr. Vieru), „Zilele săptămîinii” (C. Dragomir), „Geometrie” (M. Lenos), „Matematică pe degete” (Iu. Filip) ș. a.

Dramatizările unor povești reprezintă un bun prilej de aplicare a cunoștințelor matematice. Stabilind numărul personajelor din poveste, participînd activ la rezolvarea unor probleme cu care se confruntă eroii acesteia, copiii



aplică cunoștințele deja însușite. Spre exemplu dramatizarea unor fragmente din poveștile „Trei urși”, „Gogoșa”, „Foișorul” ș. a. Contribuie la consolidarea cunoștințelor despre numere în ordine crescândă și descrescândă.

Activitățile artistico-plastice oferă multiple posibilități de aplicare a cunoștințelor despre figurile geometrice, de aprofundare a reprezentărilor despre orientarea în spațiul bidimensional, de pregătire pentru însușirea scrisului și cititului. Prin desene se pot consolida cunoștințele despre formă, mărime. Deprinderile formate în acest fel permit copiilor să lucreze cu ușurință pe fișele matematice. În activitățile de modelaj, preșcolarii pot reda obiecte de diferite dimensiuni, așezându-le în ordine crescândă și descrescândă, pot exercita divizarea întregului în părți egale (să împartă bucata de lut în două/patru părți egale, să le compare „cântărindu-le” și „măsurându-le”), dezvoltându-și astfel și capacitatea de apreciere „din ochi” și pricepera de utilizare a termenilor matematici: o jumătate, un sfert, a doua parte, a patra parte etc. Activitățile de modelaj solicită și stimulează capacitatea de a compara și a determina forma obiectelor (ovală, alungită, triunghiulară etc.).

Nu mai puțin valoroase sub aspectul corelațiilor sînt activitățile de aplicație. Acestea creează un mediu propice pentru consolidarea și verificarea cunoștințelor despre figurile geometrice, modul de obținere a unor figuri din altele (dintr-un pătrat – două/patru triunghiuri, dintr-un dreptunghi – două pătrate sau două/patru triunghiuri etc.). Cunoștințele și deprinderile de serie, triere și numărare își au partea lor de contribuție în pregătirea materialului pentru lucrarea, tema respectivă și accelerarea executării ei.

Activitățile practice solicită intens cunoștințele și priceperile matematice în scopul aplicării lor. De exemplu, se poate cere copiilor să realizeze șiraguri de mărgelile fie după un model prezentat, fie după indicații verbale, alternînd mărimile și culorile, sau numărîndu-le și grupîndu-le după anumite criterii. În așa mod se exersează împărțirea întregului în părți egale, consolidînd cunoștințele despre raportul dintre parte și întreg. Executarea unor lucrări cu figuri geometrice decupate, ca și acțiunile de împărțire a mulțimilor în submulțimi, contribuie la cultivarea imaginației creatoare, gîndirii



constructive (de exemplu să alcătuiască din 9 triunghiuri trei flori; să formeze din 10 semințe de castravete perechi de frunzulițe și să determine numărul acestora etc.).

Cu efecte asemănătoare în planul dezvoltării reprezentărilor matematice și consolidării cunoștințelor matematice sînt și activitățile de construcție. Copiilor li se solicită să-și „planifice” construcția, să selecteze materialul, să numere, să „măsoare”, să grupeze împărțind mulțimea de piese în submulțimi ș. a. În acest fel este exercitată gîndirea, imaginația, orientarea în spațiu, pricepera de a deosebi caracteristicile spațiale ale construcției. Acțiunile cu materialul de construcție completează cunoștințele despre corpurile geometrice și însușirile lor. Deprinderile de măsurat cu unitatea convențională sînt binevenite la activitățile de „construire” din hîrtie, carton etc.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite în cadrul activităților de matematică sînt solicitate și în activitățile de educație fizică, dans și muzică. Acestea furnizează condițiile necesare stabilirii lateralității, orientării în spațiu, determinării direcțiilor și a raportului dintre distanță și viteza mișcării, copiii operînd, prin transfer, cu multe cunoștințe matematice (numărare, orientare în spațiu ș.a.).

O ambianță favorabilă pentru aplicarea și verificarea cunoștințelor matematice este **activitatea de joc**. Diversele categorii de jocuri (senzoriale, de construcție, de roluri, didactice etc.) vin să activeze și să pună în practică achizițiile matematice, propunînd un teren fertil și posibilități vaste de dezvoltare a priceperilor și deprinderilor formate la activitățile matematice.

Un prilej pentru exersarea operațiilor gîndirii (analiză, sinteză, comparație) și cultivarea acesteia îl reprezintă jocul de constituire a întregului din părți date (jumătăți, sferturi) sau jocuri ca: „Tangram”, „Pitagora” etc.

Unele jocuri didactice permit fixarea și consolidarea cunoștințelor despre locul numerelor în șirul natural, numărutul în ordine crescîndă și descrescîndă, compunerea unui număr din doi termeni mai mici, a cifrelor și figurilor geometrice. Altele implică constituirea de mulțimi din elemente, după o caracteristică dată, stabilirea apartenenței sau neapartenței unui element la o mulțime, realizarea de corespondențe între elementele a două mulțimi („Găsește obiectul potrivit”, „Ce-i de prisos”, „Fluturii și florile” etc.). În jocurile dinamice „Garajele”, „Treci prin poartă”, „Găsește-ți perechea” copiii sînt solicitați să raporteze cantitatea la număr sau numărul la cantitate („Găsește cheița”, „Cifrele rățăcite”).

În concluzie, putem afirma că valorificarea corelației dintre activitățile matematice și celelalte tipuri de activități realizate în contextul programului instructiv-educativ în grădiniță produc efecte pozitive în planul ameliorării pregătirii matematice a preșcolarilor, ca și în cel al evoluției lor generale. În același timp, dezvoltarea și susținerea acestei corelații conferă activităților matematice posibilitatea promovării unor căi de învățare eficiente și atractive, adecvate particularităților psihice ale vârstei preșcolare.



Angela CAZAC

Programul "Pas cu Pas"

Educația și cultivarea democrației în grupele de grădiniță

Unul dintre principiile democrației este *de a explora oportunitățile de îmbunătățire a propriei situații, cea a familiei*. La grădiniță, educatoarele pot modela acest comportament, dar și crea un mediu generator de ocazii pentru autoinițiativă. Când copiilor li se dă șansa de a alege dintr-o gamă de activități, li se oferă, de fapt, diferite ocazii; când sînt ajutați să se implice într-o activitate, li se arată importanța autoinițiativei.

Un alt principiu *eficacitatea în scop personal și consolidarea încrederii în sine* vizează capacitatea de a influența lumea, de a-și satisface necesitățile într-un mod pozitiv și de a înțelege cum să ai acces la resursele interne și externe. Acest lucru este posibil doar în medii în care copii interacționează unii cu alții, negociază și găsec soluții, iar educatoarele îi ajută să reflecteze asupra propriilor acțiuni și facilitează învățarea în domeniile de interes ale fiecărui copil.

Următorul principiu ar fi *controlul în comun*. Fiecare grup și familie sînt unice într-o democrație, deoarece cultura lor este rezultatul construirii și respectării de către toți membrii a regulilor, a valorilor și practicilor grupului. După Seefeldt, „educatoarele nu dau ordine, așteptînd ca acestea să fie urmate orbește de copii. Educatoarele pun accent pe sentimentele, reacțiile și interacțiunile dintre copii, mai puțin pe activitățile de învățare”.

La fel de important este principiul care presupune *libertatea de gândire și expresie* – libertate fundamentală a unei societăți deschise. Fiecare copil trebuie să aibă propria opinie și să și-o expună. Acest deziderat guvernează fiecare compartiment al planului de învățămînt al grădiniței. În loc să li se propună să coloreze figuri deja desenate, copiii sînt solicitați să-și exprime propriile idei și sentimente prin desene, picturi sau construcții realizate de ei înșiși. La activitățile de citire li se cere să dezbată, să-și expună părerea și să scrie (la nivelul posibilităților lor) ceea ce cunosc și simt. Li se oferă posibilitatea de a alege modul în care să învețe matematica, noțiunile științifice sau alte cunoștințe.

Autoritate și respect. În parte, controlul nu este deținut doar de educatoare. Ba mai mult! Ele trebuie să se asigure că nici un copil sau grup mic de copii nu exercită putere asupra colegilor. Astfel este format și promovat respectul pentru fiecare persoană. Nu trebuie neapărat să-l plăci pe celălalt, dar trebuie să respecti calitatea de om, demnitatea și drepturile fundamentale ale celuilalt. Deși majoritatea preșcolarilor nu pot cîntări bine greutatea unor considerații, deoarece simțul

Ești o Minune

“Fiecare secundă pe care o trăim este un moment unic în univers, o clipă care nu se va mai repeta niciodată. Dar noi... ce îi învățăm pe copiii noștri? Îi învățăm că doi cu doi fac patru, că Parisul este capitala Franței. Când îi vom învăța cine sînt? Ar trebui să spunem fiecăruia: „Știi cine ești tu? Ești o minune. Ești unic. Picioarele tale, brațele tale, degetele tale, felul în care te miști... Poți deveni un Shakespeare, un Michelangelo, un Beethoven. Poți face orice. Da, ești o minune. Și cînd vei crește, vei fi în stare să-l rănești pe altul, care este o minune ca tine?”.

Trebuie să muncim – cu toții trebuie să muncim – ca să facem această lume demnă de copiii ei”.

(Pablo Casals)

Rolul școlii nu este să creeze „specialiști idioti”, care ar răspunde nevoilor speciale ale diferitelor sectoare ale economiei naționale, ci să dezvolte aptitudinile individuale ale elevului într-un mod semnificativ și să trimită în viață ființe gînditoare, capabile de a medita asupra implicațiilor sociale, istorice și filozofice ale activităților desfășurate. La toate nivelurile, școala trebuie să le cultive elevilor spiritul gîndirii libere și independente. Aceasta urmează a fi umanizată, atît în sensul că elementul ei de bază trebuie să-l constituie personalitatea profesorilor, care să zidească în jurul lor un „cîmp de forță” de inspirație și exemplu, cît și în sensul că educația tehnică și specializată trebuie echilibrată de o educație generală în științele umane. Convingerea mea este că, sub îndrumarea unei educatoare – cea care capătă rolul de intermediar, de catalizator – și copiii foarte mici pot face o alegere corectă, pot înțelege consecințele acțiunilor întreprinse și respecta stilurile colegilor.

Ce înseamnă să-i educi pe copii pentru democrație? Următoarele principii directoare oferă un răspuns parțial la această întrebare. La grădiniță, copiii ar trebui să aibă experiența democrației și să înceapă să-și dezvolte deprinderile și atitudinile necesare pentru a fi cetățeni eficienți într-o societate deschisă. Sala de grupă este, de fapt, microcosmosul comunității mai largi.

autocontrolului le este în curs de dezvoltare, educatoarele pot să-i ajute să învețe a respecta pe ceilalți.

Și ultimul principiu este *evaluarea diferențelor și asemănărilor*. Fiecare individ este unic, contribuția fiecăruia este valoroasă. Promovând diversitatea etnică și culturală, educatoarele și părinții le pot cultiva copiilor o atitudine de înțelegere și de apreciere a diferențelor. Formarea în spiritul principiului „șanse egale pentru toți”, indiferent de rasă, religie, handicap sau sex cere de la adulți să se angajeze într-un proces activ de acceptare a deosebirilor și asemănărilor dintre oameni și de valorificare a împrejurărilor generate de aceste deosebirilor și asemănări întru educarea înțelegerii între copii. Un copil cu handicap fizic sever le oferă semenilor săi sănătoși ocazia de a privi dincolo de deosebirile superficiale, de a cunoaște satisfacția de a fi ajutat pe

cineva la nevoie, de a învăța ce înseamnă să-l accepți pe celălalt și să ai răbdare.

Vă invit să reflectăm împreună asupra schimbării ce merită să fie făcută spre binele copilului și, prin urmare, al viitorului nostru.

P.S. “Am început să învăț cum să trăiesc și ce să fac la grădiniță. Iată primele sfaturi primite de la educatoarea mea: împarte tot ce ai, fii corect, nu lovi oamenii, cere scuze dacă ai procedat greșit, pune obiectele la loc, prăjiturele calde și laptele rece îți fac bine...”

Gîndiți-vă ce lume bună am avea, dacă pe la trei după amiază am mânca cu toții prăjiturele și am bea lapte. Sau dacă am avea o politică care să ne oblige să punem întotdeauna lucrurile la loc și să strîngem mizeria după noi. Și, indiferent cîți ani aveți, este mai bine atunci cînd, ieșind în lume, vă țineți de mîini și stați împreună”.

(Robert Fulghum)

Tehnologiile informaționale în avantajul educației estetice

„O educație bună este izvorul întregului bine în lume”.
(Immanuel Kant)

Străbatem perioada răsplatii cruciale dintre secole, cînd timpul ne cere nu doar să acceptăm transformarea, dar și să acționăm în direcția ei.

Schimbările sociale, economice și politice din lume impun o atitudine nouă și față de politica educațională a umanității. Învățămîntul este un instrument important prin care societatea stimulează, dirijează și controlează procesul dezvoltării în general. În concepția filozofului și pedagogului francez Gaston Berger, educația presupune menținerea unei prospețimi intelectuale, sub forma unor vii dorințe de a descoperi, de a inventa. Dar nu putem vorbi despre o persoană integrată în societate, dacă eliminăm aspectul estetic al educației, deoarece “prin intermediul educației estetice se urmărește dezvoltarea capacității de a recepta, interpreta și crea frumosul” [5, p. 249].

Omul există nu numai în conformitate cu legile naturii și ale societății, ci și în interdependență directă cu legile frumosului, armoniei din natură și artă. „Viața cotidiană se află, în mare măsură, sub zodia esteticului” [2, p. 70]. În ultimii ani, a crescut importanța *educației estetice*. Datorită rapidității răspîndirii informației, oamenii s-au apropiat mult de artă, dorința de a cunoaște devenind tot mai pronunțată. Pe de altă parte, automatizarea continuă a muncii a condus la creșterea volumului de timp liber. „Progresul realizat în acest domeniu a contribuit la formarea gustului estetic, la sporirea exigenței publicului, la îmbunătățirea producției artistice, la diversificarea creației etc., dar trebuie menționat, în același timp, că acest fapt a accentuat și nevoia *educației estetice*” [5, p. 250].

Avalanșa de informație, accesul la noile tehnologii informaționale derutează nu numai maturii, ci și copiii. În plus, informația poate fi receptată în diferite moduri: același conținut poate genera, datorită diversității de mijloace și strategii utilizate, o mulțime de interpretări. De aceea, este foarte important de a oferi modalități eficiente de analiză, de sinteză și de selectare a valorilor. „*Educația estetică* reprezintă activitatea de formare și dezvoltare a personalității umane, proiectată și realizată prin studierea, aplicarea și crearea unor valori raportabile la categoria de frumos” [5, p. 251].

Tradițional, în școală obiectivele *educației estetice* sînt realizate de următoarele discipline: literatura, filozofia, educația tehnologică, educația plastică, educația fizică.

Educația estetică urmărește formarea personalității umane în funcție de idealul estetic, simțul estetic, gustul estetic și spiritul de creație estetică, și are ca obiective:

- dezvoltarea receptivității estetice;
- dezvoltarea motivației estetice;
- dezvoltarea creativității estetice.

Dezvoltarea continuă a științei și tehnicii înaintază în fața școlii o nouă cerință: utilizarea *noilor tehnologii informaționale* care oferă acces rapid și eficient la informație. Colectarea, stocarea, organizarea, procesarea, prezentarea și transmiterea informației „în format electronic fără limite spațiale sau temporale permite oamenilor accesul la datele dorite” [1, p. 13]. Din cadrul tehnologiilor informaționale fac parte calculatoarele, aparatele video și audio, sistemele de circuit închis, mijloacele de comunicare electronice. Utilizarea lor are însă unele dezavantaje: dependența de calculator, izolarea persoanelor, cu impact negativ asupra relațiilor interumane și sociale, înrăutățirea

vederii etc., dar și o serie de avantaje: individualizarea instruirii, timp redus și viteză mare de găsim și transmitere a informației etc. În contextul *educației estetice*, putem adăuga accesul nelimitat la realizările artistice ale omenirii, posibilități tot mai mari de folosire a noilor tehnologii în receptarea, evaluarea și crearea frumosului prin utilizarea Internet-ului și a diverselor servicii oferite de acesta:

- E-mail-ul – servește pentru trimiterea și recepționarea mesajelor;
- WWW (World Wide Web), în traducere “pânza de păianjen de proporții universale” – permite distribuirea informației științifice și artistice;
- Cartea electronică (e-book) – oferă toate avantajele unei cărți tipărite, dar care poate fi obținută prin Internet gratuit sau la prețuri mai mici decât în librării;
- FTP (File Transport Protocol) – permite mutarea fișierelor arhivelor publice din Internet dintr-un calculator în altul;
- Soft-ul educațional – “reprezintă un program informatizat proiectat special pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme didactice prin valorificarea tehnologiilor proprii instruirii asistate la calculator care asigură: memorarea datelor, organizarea datelor în fișiere, gestionarea fișierelor, simularea, realizarea și evaluarea formativă a învățării, reglarea-autoreglarea activității de învățare” [3, p. 12].

Calculatorul este un mijloc de învățământ care ajută la optimizarea procesului educațional. Utilizarea lui presupune o schimbare a rolului profesorului. “Lecțiile cu ajutorul calculatorului vor deveni lecții interactive, în care elevul este pus să se informeze, să cerceteze, să experimenteze și să descopere singur lucruri noi” [3, p. 12], să selecteze și să valorizeze independent prin impulsivitatea capacităților evaluative. Profesorul va avea misiunea de a pregăti elevii “în spiritul schimbării succesiunii modelelor sau schemelor artistice” [2, p. 85], de a le stimula creativitatea. Gustul estetic se formează, dar și se autoformează. Și anume calculatorul asigură acest proces de autoformare. De reținut însă că nu toate obiectivele propuse pot fi atinse doar prin intermediul calculatorului.

În prezent, calculatorul este folosit preponderent la lecțiile de informatică. Studiul acestei discipline prevede un set de obiective, printre care și cele ce oferă posibilitatea conexiunii cu educația estetică. De exemplu, în lista obiectivelor propuse elevilor clasei a VII-a evidențiem următoarele:

- „studierea sistemului de calcul ca instrument pentru editare de text, prezentare grafică, prelucrare de sunete” [6, p. 1];
- stimularea creativității. În cadrul activităților practice, pentru realizarea acestui obiectiv și a altora, la orele de informatică se utilizează fragmente din opere de artă, muzică, literatură etc. Elevii sînt învățați:
 - a) să utilizeze aplicația Paint la crearea desenelor;

- b) să utilizeze aplicația Multimedia în lucrul cu textele, sunetele și imaginile. Enciclopediile Multimedia permit citirea textelor, audierea secvențelor muzicale, examinarea desenelor sau fotografiilor, vizionarea filmelor video. De exemplu, lecturînd o informație despre Beethoven, audiem un fragment dintr-o simfonie a acestui compozitor, studiem documente;
- c) să utilizeze Internetul: găsim într-un timp scurt a fișierelor grafice/audio/video necesare;
- d) să utilizeze Microsoft Word la editarea textelor, precum și la aranjarea textului în pagină.

Practica utilizării calculatorului la lecțiile de informatică poate și trebuie extinsă la materiile de studiu din toate ariile curriculare. Cu părere de rău, în prezent școlile sînt în posesia unui număr mic de calculatoare, în majoritatea lor Pentium-1 și Pentium-2, care abia de satisfac necesitățile unui cabinet de informatică. În acest context, este binevenită intenția Guvernului Republicii Moldova de a îmbunătăți baza tehnico-materială a cabinetelor de informatică și conectarea tuturor școlilor la Internet. Acest fapt va contribui la ameliorarea calității predării informaticii, va facilita accesul la informație, la creațiile artistice, ceea ce va permite și realizarea obiectivelor educației estetice.

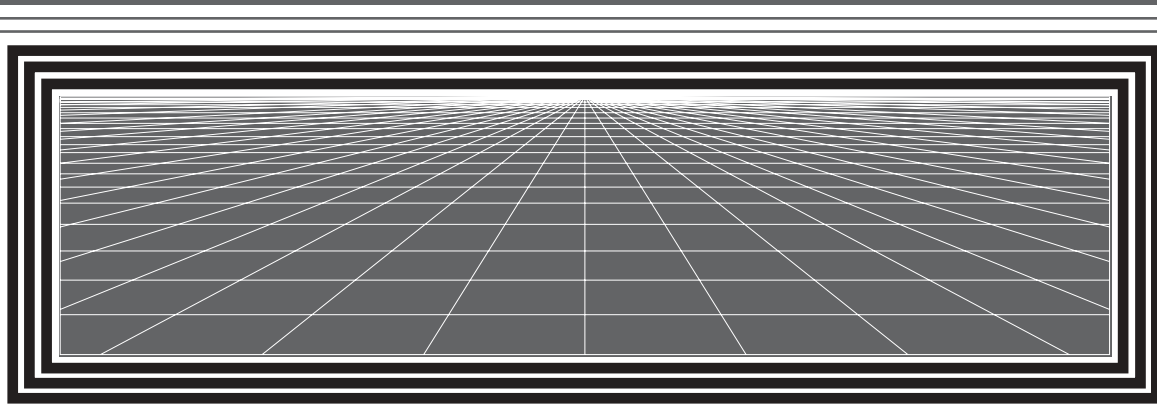
Activînd de cîțiva ani în calitate de profesor de informatică, am ajuns la concluzia că studierea calculatorului la nivel de utilizare ar trebui începută în clasele primare, fapt ce le-ar permite profesorilor să alcătuiască și să aplice diverse programe inclusiv în cadrul educației estetice.

Competența în domeniul tehnologiilor informaționale face parte din cele opt competențe fundamentale indicate în Standardul European de Calificare în învățământul din Republica Moldova (care se realizează în temeiul curriculumului la nivel gimnazial). Acest fapt vorbește despre rolul pe care trebuie să-l ocupe tehnologiile informaționale în cadrul procesului instructiv-educativ.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bălănuță M., *Rolul tehnologiilor informaționale în dezvoltarea durabilă*// *Didactica Pro...*, 2003, nr. 12.
2. Cucuș C., *Pedagogie*, Iași, Editura Polirom, 2001.
3. Ilie V., *Educație și noile tehnologii informaționale*, în *Univers Pedagogic*, 2005, nr. 2.
4. Gremalschi A., Vasilache G., Gremalschi L., *Informatica*, manual pentru clasa VII, Chișinău, Editura Știința, 2001.
5. Silistraru N., *Note de curs la pedagogie*, Chișinău, USM, 2002.
6. Vasilache G., Gremalschi L., Gîrneț Gh., *Ghid metodologic pentru implementarea curriculumului la informatică în învățămîntul gimnazial*, Chișinău, 2000.

Lilia GOLOVEI,
Școala medie nr. 17, mun. Chișinău



EX CATHEDRA

Copilăria, afectivitatea și sensul evoluției personalității



Gabriel **ALBU**

Universitatea Petrol Gaze, Ploiești

Tot mai mulți specialiști par să cadă de acord asupra faptului că raportarea individului la sine și la ceilalți, la viață și la moarte se schițează – în elementele ei fundamentale – din primii 6-7 ani de viață. Astfel, structura psihică, inteligența emoțională, capacitatea de sublimare, controlul instinctelor, capacitatea de a iubi, creativitatea și originalitatea, bunăstarea și toleranța depind în mare măsură de felul cum se derulează această etapă importantă din istoria copilului a individului (v. Senger și Hoffmann, 1998, p. 25).

Faptul că principalele trăsături ale personalității adultului sînt determinate nu numai de constituția genetică, ci și de experiențele trăite de individ în primii trei ani de viață arată că „evenimentele copilăriei au o importanță capitală pentru dezvoltarea armonioasă ulterioară” (Morand de Jouffrey, 1998, p. 114). Dacă aproape în majoritate experiențele copilăriei sînt fericite, pozitive, încurajatoare, atunci ele dau copilului încredere în viitor și în cei din jur; dimpotrivă, dacă sînt neplăcute, nefericite, inhibitive, atunci ele îl lasă să creadă că lumea este rea și neprimitoare sau că el, pur și simplu, este nedorit (v. Bacus, 1998, p. 153). „Îngrijirea constantă și experiențele constructive favorizează creșterea armonioasă și încrederea în sine, după cum experiențele traumatizante din primii ani de viață, ofensele, descurajările, înjosirile punitive îi aduc copilului, mult mai devreme, în fața ochilor vulnerabilitatea sa” (Morand de Jouffrey, p. 187). Ca urmare, ea poate instaura un

sentiment general de neputință și nimicnicie care afectează procesul psihic de dezvoltare. În atare condiții „nu este deloc o întîmplare faptul că aproape toate tulburările psihice serioase la vîrsta adultă s-au dovedit a fi traume suferite în prima copilărie”, susțin Senger și Hoffmann (1998, p. 22).

În fond, un copil nu cere decît să i se respecte nevoile, nevoi care în perioada antepreșcolară și preșcolară sînt relativ simple. După A. Bacus, nevoile esențiale ale copilului mic sînt:

1. *Nevoia de afecțiune*. Copilul are nevoie de acele mici dovezi de dragoste pe care i le putem aduce zilnic, are nevoie de atenția și înțelegerea adultului. Copilul se simte iubit atunci cînd adultul îi oferă ceea ce are mai bun în el, cînd are timp pentru copil, cînd îi acordă tot interesul, îl consideră o ființă umană, îi înțelege dorințele și trebuințele, îi ascultă problemele și îi ia în considerație temerile; pe scurt, atunci cînd îl simte aliat. În raporturile sale cu copilul, un adult iubitor va căuta consecvent să îl convingă de faptul că este un copil bun (v. Bacus, 1998, p. 50). Dovezile cotidiene de dragoste ale adultului asigură copilul de sprijinul său, de-a lungul acțiunilor de dezvoltare și de afirmare a personalității, a responsabilității sale, că este apreciat și iubit dincolo de cuvintele și gesturile declarative (v. Mirce, 1999, p. 169).

Nesatisfăcîndu-i (sau neputînd să-i satisfacă) nevoia de afecțiune, adultul produce copilului „răni afective”, cum le numește R. de Lassus. Ele au (și vor avea) o greutate hotărîtoare în formarea, evoluția și manifestarea personalității viitorului adult. Cea mai profundă dintre răni este, după psihologul belgian, absența dragostei necondiționate, acea dragoste oferită total, nedozată în raport cu ceea ce primim sau cu ceea ce face celălalt. Ea, dragostea necondiționată, apreciază R. de Lassus, reprezintă fundamentul pe care se edifică o posibilitate de încredere solidă în sine, căci, integrînd acest sentiment, copilul devine conștient de importanța și valoarea propriei,

fapt esențial pentru asumarea matură, liberă, eficientă a vieții și a relațiilor cu ceilalți (v. Lassus, 1999, p. 270).

2. *Nevoia de înțelegere.* O altă nevoie esențială a copilului este nevoia de a i se oferi înțelegere, de a fi înțeles, nevoie care presupune ca adultul să-i acorde timp și atenție suficiente. Copiii au nevoie să li se rezerve (cît mai) multă atenție. Pe întreaga lor evoluție preșcolară, pentru copii este foarte important să fie luați în serios, să li se acorde toată atenția părinților și educatoarelor, suportînd greu să-i vadă pe aceștia ocupați cu altceva. Copilul dorește să facă plăcere părinților și educatoarei, să le fie de folos. La grădiniță, copilul își iubește educatoarea și dorește să fie preferatul ei, să fie în centrul atenției, îi place ca educatoarea să vorbească cu el, să se intereseze de el, să lucreze cît mai mult împreună. Copilul nu dorește însă numai să se facă iubit, util, ci și să ne ocupăm foarte mult de el. Deoarece adultul are, în general, obiceiul să sancționeze numai lucrurile negative, să respingă, să admonesteze copilul pentru orice greșeală, se întîmplă ca atunci cînd el se joacă frumos, liniștit să nu primească toată atenția și tot interesul de care are nevoie, împrejurare care îi poate da impresia că este abandonat.

Alți copii cer multă atenție (și preocupare) adultului pentru că nu se simt în siguranță. Din această cauză sînt foarte dependenți de părinți și de educatoarea lor și se simt pierduți dacă aceștia nu se ocupă de ei sau pur și simplu nu stau lîngă ei (v. Bacus, 1998, p. 34). Copilul are nevoie de asigurarea securității/siguranței sale și cu cît primii ani de viață sînt mai nesiguri, susțin specialiștii, cu atît mai multă siguranță va căuta el în anii ce vor urma. De asemenea, oamenii care, în copilăria lor, au avut parte de prea puțină ocrotire dispun în viața adultă de un potențial ridicat de agresivitate, considerînd că numai așa își pot asigura și apăra siguranța (v. Senger și Hoffmann, 1998, pp. 29, 39). În acest caz, a-i oferi copilului suficientă atenție și solitudine se traduce prin a-i da sentimentul, siguranța că este mai important pentru noi decît orice pe lume, că ne interesează și ne preocupă în mod constant și serios.

Prin urmare, atunci cînd au perceput că atît părinții, cît și doamna educatoare reacționează la trebuințele lor, că lucrurile sînt privite de către cei mari și din direcția lor, că sînt *tratați cu seriozitate, copiii se simt înțeleși și acceptați.*

3. *Nevoia de respect.* A treia nevoie fundamentală a copilului, formulată de Bacus, este nevoia de respect. Este nevoia copilului de a fi tratat ca o persoană adevărată. Respectul se exprimă prin cuvintele și atitudinile adultului în cele mai diferite (și neașteptate) situații de viață.

Ca și adulții, copiii dovedesc o mare sensibilitate. Ei sînt foarte sensibili la reproșuri, dar și la laude. Evoluția copilului și imaginea lui despre sine depind foarte mult de relațiile cu adulții și de imaginea acestora despre el. Copilul își apreciază (și va aprecia) propria persoană în

funcție de aprecierile celorlalți (v. Bacus, 1998, p. 153). Respectul și aprecierea constantă, autentice date de părinți și de educatoare contribuie la formarea unei imagini pozitive despre sine. De aici, importanța de a-i trata pe copii cu tot respectul.

Este semnificativ ca, în permanență, copilul să se simtă respectat, ceea ce înseamnă că el poate interveni într-o discuție liniștit, cu încredere, fiind sigur că este auzit și înțeles totodată, el se simte destins și interesant atunci cînd vorbește (v. *idem*, 1998, p. 59).

Mulți adulți însă, din nefericire, nu știu să vorbească și să se raporteze cu respect la copii. Lipsa de respect îi rănește și le sporește neîncrederea. Subaprecierile exagerate, arbitrare și repetate ale unui adult aflat el însuși într-o criză de identitate și cu o stimă de sine scăzută – în faza în care unui copil îi place să se etaleze – conduc la instalarea unei timidități nevrotice, care îl aduc uneori pe acesta în situația de a se simți ridicol și inferior și de a-și forma o imagine negativă despre sine. Avînd prea puține posibilități de a-și corecta mai tîrziu această autoimagine negativă, ea poate deveni o fixație și în același timp baza pentru formarea și evoluția viitoarei sale personalități (v. Senger și Hoffmann, 1998, p. 187).

Cei mai mulți specialiști au ajuns la concluzia că perioada cuprinsă între 3 și 5 ani este perioada de vîrf a manifestării comportamentului narcisist. În această etapă, copiii își supraestimează valoarea, puterea și capacitățile. Ei au nevoie, în consecință, pentru propria lor orientare, de admirația și de lauda părinților și educatoarei. Or, atitudinea lipsită de respect, avînd tendința de a-l face să se simtă mic și neputincios și să se rușineze, lezează pe termen lung narcisismul unui copil și împiedică formarea unui sentiment corect al propriei valori.

Jignirile timpurii pot duce (și duc foarte frecvent) la ceea ce încercau să reprime și să umilească, adică manifestarea și amplificarea narcisismului, caracterizat prin dragoste accentuată de sine, prin egocentrism, vanitate, megalomanie și o scăzută capacitate de relaționare.

Lipsa de respect manifestată în copilăria individului declanșează — mai devreme sau mai tîrziu (și într-o formă mai mult sau mai puțin evidentă) — tulburări narcisiste, ale căror simptome tipice sînt: sentimentul deșertăciunii, vidul interior, angoasele exagerate, egoismul, teama de a fi subapreciați de ceilalți, disponibilitatea accentuată față de criza de mînie și de vanitate (v. *idem*, 1998, p. 201).

Discreditările și umilințele suportate în copilărie alimentează dorința de mai tîrziu, individului de a arăta la toată lumea cine este el de fapt. Nevoia sa exagerată de a ieși în evidență, lauda trufașă de sine se explică prin încercarea de a atenua/a compensa înjosirile suferite (*idem*, 1998, p. 205).

De asemenea, persoanele care se ofensează (foarte) ușor sînt, în general, cele care au avut de îndurat afronturile și represaliile repetate venite de la cei apro-

pieți (părinți, frați, rude, educatori) încă din perioadele timpurii (v. *idem*, p. 235).

În perioada cuprinsă între 3 și 7 ani, satisfacerea trebuințelor esențiale ale copilului, sensul și ritmul dezvoltării sale, echilibrul și dezechilibrul lui psihic sînt condiționate de relațiile pe care le stabilește cu părinții și doamna/domnișoara educatoare. În acest sens, este important nu atît timpul pe care îl acordăm, cît mai ales calitatea interacțiunilor ce au loc atunci cînd sîntem împreună cu copilul (v. T. Mircea, 1999, p. 169).

Prin urmare, „calitatea proceselor de dezvoltare psihologică a copilului va fi dependentă de calitatea interacțiunilor și calitatea ofertei venite din partea părinților”, dar și din partea educatoarei și a mediului preșcolar (*idem*, 1999, p. 29). Dacă interacțiunile cu adulții din imediata lor apropiere sînt slabe și de o calitate îndoielnică, atunci copilul nu dispune de un sistem de siguranță coerent, „nesiguranța și neliniștea persistînd la un anumit grad de intensitate, ce poate avea ca efect «epuizarea» sistemelor de protecție și apariția unei stări de vulnerabilitate”, subliniază T. Mircea (1999, p. 23).

În prima fază a vieții, „foamea de hrană” se contopește cu „foamea de apropiere”, manifestată prin nevoia de căldură și de securitate, arată G. Senger și W. Hoffmann (1998, p. 23). Atașamentul adultului este cel care asigură copilului sentimentul de siguranță. El constituie un factor împotriva stresului, de întărire și de stimulare pentru psihicul copilului. Calitatea atașamentului (sigur, nesigur, ambiva-lent) îi permite copilului să aibă relații afective mai mult sau mai puțin adecvate cu alte persoane (v. T. Mircea, 1999, p. 163). Studii recente demonstrează că acei copii care s-au bucurat de un atașament sigur în copilărie sînt cooperanți, autonomi, empatici, cu o competență socială și o stimă de sine ridicate. Spre deosebire de aceștia, cei cu un atașament nesigur au – de obicei – comportamente de evitare, de izolare și separatism, iar cei cu un atașament ambivalent dezvoltă comportamente dependente, de căutare și un nivel scăzut al atenției, atrăgînd asupra lor un număr crescut de agresiuni și comportamente de respingere (v. T. Mircea, 1999, p. 117).

Relația de atașament poate fi afectată – mai mult sau mai puțin conștient – de către adultul din preajma copilului. Tulburarea atașamentului se poate face în grade diferite, în funcție de calitatea și cantitatea interacțiunilor cu părinții și educatoarea, mergînd de la preocuparea superficială, împlătoare, trecînd prin neglijarea episodică a copilului și ajungînd – cel mai grav – la abandonul lui fizic și/sau psihologic, real sau camuflat. Prin tulburarea precoce a atașamentului se poate institui prima breșă cu consecințe psihopatologice în dezvoltarea individului.

De-a lungul timpului, tulburarea atașamentului poate produce o scădere a calității generale a plăcerii de a trăi plener existența, a suportului emoțional-afectiv, a stabilității comportamentului (în mod deosebit, a

manifestării curajului și a spiritului de investigație), putîndu-se ajunge, în etapa adolescenței, la consumul de alcool și de droguri (v. *idem*, 1999, p. 31). Tulburarea de atașament se înscrie în categoria acelor factori care pot marca semnificativ sănătatea mentală a individului, care pot antrena negativ relația și deschiderea afectivă față de o altă persoană (v. *idem*, 1999, p. 54).

În interacțiunile sale cu adulții (părinți, bunici, educatoare etc.), preșcolarul își face o anumită imagine despre ei. Această imagine influențează relațiile pe care le stabilește cu aceștia. Un părinte, o educatoare percepuți și imaginați ca ostili vor întîmpina mai frecvent rezistență din partea copilului decît în raport cu aceia care sînt percepuți și imaginați ca protectori și asigurați. Totodată, un copil care are o imagine a părinților și/sau a educatoarei ca fiindu-i ostili va manifesta o mai mare prudență în relațiile cu adulții sau chiar se va feri să intre în contact cu aceștia. Un fenomen identic îl vom constata și în cazul în care copilul este foarte atașat de părinți, cînd, din cauza nesiguranței și anxietății, relațiile sale cu lumea nu se pot realiza decît prin intermediul și „filtrul” persoanei asiguraătoare (v. *idem*, 1999, p. 122-123).

Așadar, realizată în mod esențial prin atașament, încrederea originară este hotărîtoare pentru dezvoltarea ulterioară a unui individ (idee pe care a formulat-o și a susținut-o cu claritate celebrul psiholog Erik Erikson). Dacă ea se va instala în subiectivitatea copilului, atunci îl va ajuta să adopte o atitudine plină de încredere față de cei din jur și față de forțele proprii, dovedind curaj în confruntarea cu dificultățile vieții. Dacă, dimpotrivă, se va instala și va domina neîncrederea, atunci aceasta îi va distorsiona comportamentul, din cauza angoaselor și a legăturilor slabe cu viața și cu semenii, încît orice schimbare a obișnuințelor îl va înfricoșa (v. Senger și Hoffmann, 1998, p. 29).

În final, ținînd seama de toate aceste aspecte, este important ca adultul să urmărească – pe cît îi stă în putință – îmbunătățirea permanentă a calității relațiilor sale cu copilul. În principal, aceasta ar consta în evitarea situațiilor care ar putea duce la creșterea anxietății copilului, în a-l susține în eforturile sale de a-și învinge frica, în a-l ajuta să cîștige încredere în sine, în a-i acorda atenție, a-l aprecia și încuraja/susține în acțiunile sale constructive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Bacuș A., *Copilul de la 3 la 6 ani*, Editura Teora, București, 1998.
2. de Lassus R., *Descoperirea Sinelui*, Editura Teora, București, 1999.
3. Mircea T., *Psihologia și psihopatologia dezvoltării copilului*, Editura Augusta, Timișoara, 1999.
4. Senger G., Hoffmann W., *Cum ne calculăm coeficientul de personalitate*, Editura Gemma Pres, București, 1998.



Larisa CUZNEȚOV

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"

Cultură și optim familial: arta înțelegerii și educației copilului de la naștere pînă la școală

Apariția copilului pe lume este o minune. Familia în care se naște un copil devine cu adevărat fericită. Viața de familie este corelată cu acest fenomen frumos, mult așteptat de ambii soți, care le pune la încercare maturitatea, dragostea, responsabilitatea, competența, disponibilitatea pentru dăruire, altruism, stăpînire de sine, tact și compasiune.

Părinții trebuie să conștientizeze faptul că nașterea este un proces complicat nu numai pentru mamă, ci și pentru copil. Ca act fiziologic, aceasta reprezintă un șoc pentru copil, o pereclitare totală a echilibrului anterior: o trecere bruscă dintr-un mediu în altul, de la o temperatură constantă la una variabilă, de la un mediu lichid, cald, comod la altul gazos, rece, expus la o mulțime de stimulări externe [5; 6].

Din clipa în care vede lumina zilei copilul are nevoie de aer, hrană, somn, căldură, apă. Treptat apare și se manifestă trebuința de apărare, orientare, investigare, mișcare, relaxare, vocalizare, comunicare și relaționare, precum și de semnale informaționale care vor fi recepționate și prelucrate de copil, contribuind la dezvoltarea personalității lui. Toate acestea reprezintă trebuințele copilului, stările de necesitate și de sensibilizare a organismului la condițiile mediului extern. Trebuințele sînt impulsurile ce provoacă crearea condițiilor esențiale pentru supraviețuirea nou-născutului, fenomene biopsihologice fundamentale ce pun în mișcare întreaga lui viață psihică și socială, determinînd începuturile organizării ei și, mai tîrziu, apariția și dezvoltarea unor noi structuri sociopsihocomportamentale.

Trebuințele și satisfacerea lor asigură formarea complexelor polisenzoriale ce vor sta la baza apariției percepțiilor și reprezentărilor, memoriei, gîndirii, limbajului și imaginației. Crescînd și dezvoltîndu-se, copilul reclamă o anumită educație și multă atenție din partea adulților. Părinții trebuie să cunoască particularitățile evoluției copilului, caracteristicile de vîrstă, crizele, dificultățile posibile.

Dificultățile sesizate de părinți în procesul educației

familiale le putem diviza în două grupe:

- a) dificultăți de înțelegere a copilului;
- b) dificultăți de influență/educație a copilului.

Acestea, la rîndul lor, pot fi clasificate în:

1. *Dificultăți parțiale* – reflectă necesitatea înțelegerii unor particularități psihologice, de vîrstă ale copilului sau a importanței corectării unor comportamente eronate, greșite. Deseori părinții formulează aceste dificultăți astfel: *Nu înțeleg de ce copilul se încapățînează..., Copilul meu se joacă prea mult..., Copilul nu ascultă..., Totul e bine la copilul meu, dar uneori este lenes...* etc.

2. *Dificultăți generale* – pot fi reale și imaginare, părinții verbalizîndu-le prin expresii de tipul: *Copilul nostru este de nedirijat..., Copilul nu ascultă pe nimeni..., Copilul este obraznic..., Nu înțeleg ce se întîmplă cu copilul..., Numai la joc se gîndește...* etc.

Dacă reflectăm pe marginea problemelor educației și analizăm situații familiale concrete, depistăm cauzele apariției acestor dificultăți, observăm influența sau/și interferența a doi factori pe care convențional i-am numit:

- *părinte-factor*; denotă particularitățile individuale și atitudinale ale părinților, competența, cultura și eficiența lor parentală;
- *copil-factor*; vizează particularitățile individuale ale copilului, profilul lui psihic care, în anumite perioade de timp, este dependent de dezvoltarea biologică.

Cunoașterea și conștientizarea fiecărui factor, a detaliilor lui specifice le permite adulților să se perceapă mult mai bine pe sine și pe copilul lor, să-și perfecționeze permanent competențele privind educația copilului în familie, dirijarea propriei personalități, organizarea și respectarea unui stil sănătos de viață.

Dezvoltarea psihică a copilului se sprijină pe ereditate, își extrage conținutul din sursele furnizate de mediul sociocultural și este canalizată de educație [1; 2]; aceasta *nu este liniară, uniformă, continuă, ci polimorfă și discontinuă* [4; 5]. Dezvoltarea psihică depinde de variabila *timp*; aceasta decurge ca o succesiune de faze, etape, stadii în care echilibrul alternează cu dezechilibrul, iar perioadele de transformare psihică, sub formă de explozie sau criză, sînt urmate de perioade calme, relativ liniștite.

Pe acest fundal de metamorfoze neconținute putem detecta un anumit tablou psihocomportamental asemănător la toți copiii, care se încadrează în anumite limite de vîrstă – **stadii de dezvoltare psihică** [2, p. 456].

Trecerea de la o etapă de vîrstă la alta este legată de schimbarea activității dominante (L. Bojovici, D. Elconin, A. Leontiev, M. Zlate). Pentru a reactualiza unele aspecte ale culturii familiale, vom analiza concludent stadiile dezvoltării psihice a copilului.

Pruncia

Cele mai importante achiziții ale acestei perioade sînt: poziția verticală, pronunțarea primelor cuvinte, apucarea și manipularea obiectelor. Acțiunile directe cu obiectele contribuie la constituirea mecanismelor senzoriomotorii care vor sta la baza formării operațiilor mentale. Are loc socializarea și consolidarea comportamentului copilului. O caracteristică esențială este dependența profundă, multidimensională a copilului de mamă.

Vîrsta fragedă se caracterizează prin trei mari achiziții:

- a) *mersul*, care îmbogățește și aprofundează experiența copilului, contactele senzoriomotorii și afective cu mediul ambiant;
- b) *reprezentarea*, capacitatea de a înlocui acțiunea concretă, directă cu imaginea ei, ceea ce are repercusiuni asupra jocului, manipulării obiectelor și dezvoltării gândirii;
- c) *limbajul*, mijloc de comunicare interumană care folosește ca simbol cuvintele.

Vîrsta preșcolară, considerată perioada explorării realității și a relației umane, începe cu descoperirea *eului personal*. Savanții delimitează cîteva substadii ale preșcolarității:

- preșcolarul mic (3-4 ani);
- preșcolarul mijlociu (4-5 ani);
- preșcolarul mare (5-6/7 ani).

Preșcolarul mic este investigativ, curios, memorează relativ ușor, gîndirea îi este subordonată acțiunii cu obiectele, procesele de gîndire sînt incluse nemijlocit în activitatea practică, limbajul își păstrează caracterul situativ. În plan afectiv, copilul este instabil, trăiește intens emoțiile, se observă ambivalența acestora. El nu înțelege încă bine indicațiile verbale; se observă nesiguranța și coordonare insuficientă la nivelul motricității. La respectiva vîrstă copiii manifestă interes pentru adulți, preferă să fie plimbați, adresează multe întrebări *în lanț (decețuși)*.

La preșcolarul mijlociu se conturează caracterul voluntar al proceselor psihice; apar unele modalități psihocomportamentale de tip etic noi și limbajul intern; se observă lărgirea intereselor, încep a se forma primele atitudini, se conturează unele trăsături de caracter. Copilul manifestă interes pentru jocurile colective, este în stare să-și controleze unele reacții afective, își coordonează acțiunile la cerințele adultului; se atestă un început de organizare a voinței.

Preșcolarul mare se adaptează mai repede la mediu; limbajul devine mai coerent; se manifestă primele forme ale gândirii logice, orientate spre observarea și sistematizarea particularităților obiectelor; se amplifică atenția voluntară.

Preșcolarul mare dispune de mai multă forță și abilitate în acțiuni, atitudinea față de adult oscilează, predominînd tendința de reconciliere cu acesta.

Organizarea structurilor psihocomportamentale, integrarea mai eficientă în mediul social constituie premise importante pentru începutul școlarității. Activitatea dominantă rămîne jocul de rol, se profilează tendința spre activități sociale cu caracter etic și cognitiv.

Achizițiile, pe care conștiința de sine le-a înregistrat pe parcursul primului an de existență, vor genera la vîrsta fragedă un salt calitativ, manifestîndu-se în conduita copilului la vîrsta preșcolară. *Eul* copilului dobîndește forme de exprimare pentru toate cele trei aspecte:

- eul corporal (copilul își cunoaște părțile corpului, capătă controlul sfincterian etc.);
- eul spiritual (se schițează primele dorințe, întere; antepreșcolarul consideră că experiența sa cognitivă este singura adevărată);
- eul social (copilul antepreșcolar respectă unele reguli elementare de conduită civilizată).

Dacă analizăm minuțios relațiile noastre cu copilul de această vîrstă, înțelegem că rădăcinile multor conflicte le aflăm aici. În acest context, prezentăm greșelile caracteristice comise de părinți în comunicarea cu copilul de vîrstă preșcolară:

- nu luăm în seamă *eul* copilului;
- nu întotdeauna răspundem la întrebările acestuia;
- dezaprobăm curiozitatea manifestată;
- nu ne jucăm cu el;
- nu-l includem la timp în colectivul de copii;
- nu-i susținem interesul pentru lectură (mai întîi contemplarea ilustrațiilor, apoi citirea de către adult etc.).

Pe fondul dezvoltării psihice generale, viața afectivă a copilului se diversifică și se nuanțează. Atunci cînd este certat de adulți, acesta trăiește un sentiment de abandon și tristețe, plînge, face capricii.

Anxietatea este prezentă în gama de stări afective ale micuțului. Sursele ei sînt dintre cele mai diverse: separarea de părinți (mai ales de mamă), teama de pedeapsă, comunicarea cu o persoană străină, situații necunoscute. Datorită reprezentărilor explorate deseori greșit de părinți apare teama de personaje imaginare: Baba-Cloanța, Zmeul rău, piticii răzbunători etc. Prezența persoanelor străine este anxigenă, declanșîndu-i timiditate, reacții de agresivitate. Dacă inițial are o atitudine negativă față de ele, după o anumită perioadă de familiarizare, copilul devine acaparant, copleșindu-le cu atenție. O serie de cercetări interculturale au evidențiat că „teamă față de străini are un caracter universal la copilul mic, indiferent de coordonatele spațio-temporale din care provine acesta” [1; 2; 3; 4; 6]. Fenomenul apare încă de la vîrstă de 6 luni, între 8-12 luni înregistrează un puseu, dar uneori se conservă pînă la 4-5 ani.

Familia, ca factor educațional, își lasă amprenta decisivă în fazele de început ale ontogenezei. De modul

în care influențează dezvoltarea copilului în primii ani de viață depinde comportamentul sociorelațional al viitorului adult. De aici și necesitatea, acut sesizată astăzi în societate, de educație a părinților, de eficientizare a relațiilor familiale, de valorizare a parteneriatului educativ. Părinții și ceilalți actori care contribuie la educarea micuților în fragedă copilărie trebuie să mediteze asupra responsabilității ce le revine în formarea personalității acestora, familia fiind cea dintâi școală în care copiii învață să se comporte în viață și societate.

Formula educativă optimă pentru orice vîrstă este familia nucleară formată din mamă, tată, copil, la care se adaugă și un climat armonios, deoarece, așa cum sesizează W. Stekel, „oamenii nefericiți nu au dreptul de a avea copii” [3].

Nuanțînd ideea, conchidem că părinții nu trebuie „să trăiască prin procură”, adică prin viața copiilor, ci să aibă dreptul la o viață de sine stătătoare și la o profesie, care să le asigure realizarea personală, împlinirea și fericirea umană.

Optimul familial pentru copilul de vîrstă fragedă nu poate fi creat în afara jocului care este ca o poveste sau o povestire cu demonstrarea acțiunilor, a jucăriilor. Copilul se autoexprimă mai bine prin joc decît prin limbaj, cei mai buni parteneri fiind părinții sau persoanele care îl cunosc.

Vîrsta preșcolară reprezintă următoarea etapă de valorizare a jocului în viața copilului. Ea aduce cu sine o avalanșă de schimbări în planul dezvoltării anatomo-fiziologice, psihice, intelectuale și morale a copilului, asigurînd consolidarea experienței comportamentale. Deși mulți copii încep a frecventa grădinița începînd cu vîrsta de 3 ani, părinții continuă să rămîna responsabili de formarea habitusului lor primar. Dorind a fi eficienți, ei își completează și perfecționează cunoștințele și competențele cu privire la educația copiilor și armonizarea relațiilor familiale, aplică strategii și metode de influențare adecvate vîrstei, genului, particularităților de personalitate, situației concrete, conduita lor urmînd să corespundă normelor moral-etice, să stimuleze acțiunile și faptele pozitive ale copilului.

Jocul continuă a fi activitatea dominantă a preșcolarului, dar, treptat (spre 6-7 ani), acesta corelează tot mai mult cu obiectivele de ordin instructiv. Adulții își diversifică conduitele: ei conversează, dirijează, îndrumă, controlează, exersează, aprobă sau dezaprobă copilul.

În scopul precizării elementelor constitutive ale culturii familiale, am decis să concretizăm funcțiile părinților, să analizăm acțiunile și influențele acestora în corelație cu esența, posibilitățile înțelegerii copilului și a lumii lui interioare. În această ordine de idei, ținem să menționăm că, în cadrul familiei, părinții realizează următoarele funcții:

- creează condiții optimale pentru creșterea și educația copilului;
- asigură satisfacerea necesităților copilului;
- modelează copilul, orientîndu-l spre un stil de

viață sănătos și demn;

- asigură respectarea drepturilor copilului, securitatea și integrarea lui socială.

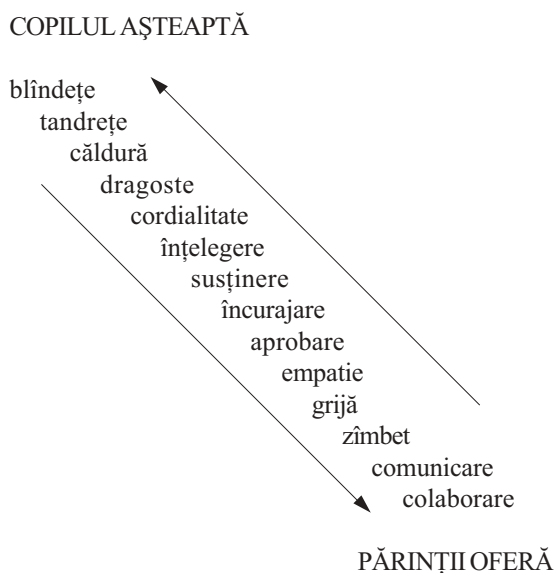
Părinții educă prin intermediul acțiunilor și influențelor. Acțiunile ce au un scop, un instrumentar și un plan special și sînt orientate spre formarea copilului, pot fi definite ca *acțiuni educative*. Acestea, de regulă, sînt gîndite de agenții educației familiale. Acțiunile educative reprezintă un element important, conștient al educației, pe cînd influențele reflectă tradiția, cultura relațiilor intrafamiliale, inteligența, competența părinților. De obicei, influențele predomină și dacă nu-și propun să analizeze conduita și starea de lucruri privind educația copiilor, adulții nu le conștientizează. În literatura de specialitate *influențele educative* sînt asociate cu o mulțime de săgeți, pe care părinții le aplică diferit, uneori reușit, alteori mai puțin reușit sau nereușit [1; 2; 3].

Analizînd natura și esența jocului în contextul educației familiale, am stabilit că acțiunile și influențele părinților în procesul acestei activități devin mult mai eficiente. Organizarea și desfășurarea jocului îi obligă să reflecteze asupra acțiunilor și influențelor preconizate, corelîndu-le cu așteptările și lumea interioară a copilului.

Prezentăm două instrumente teoretice care vor ajuta părinții în selectarea jocului și asimilarea culturii desfășurării acestuia, în crearea optimului familial pentru dezvoltarea copilului prin joc.

Astfel, *Scala așteptărilor copilului*, pe care am numit-o și *Scărița dispoziției* (Figura 1), conține un ansamblu de nuanțe afective și etice datorită cărora adulții pot aprecia dispoziția, dorințele și expectanțele micuțului.

Figura 1. Scala așteptărilor copilului



Lumea interioară a copilului este foarte bogată. Ea denotă numeroase nuanțe socioafective, calități și

trăsături de temperament. Comunicarea empatică și jocul, cu posibilitățile sale formative, contribuie la satisfacerea așteptărilor copilului, oferind condiții pertinente atât valorificării aptitudinilor, calităților sale pozitive, cât și neutralizării, corectării neajunsurilor, greșelilor. Analiza așteptărilor copilului reflectate în scala propusă asigură conștientizarea influențelor ce parvin din partea părinților [2; 3].

Pentru sensibilizarea părinților, propunem *Schema lumii interioare a copilului* (Figura 2).

Studiind această schemă, părinții își dau seama de faptul că micuții manifestă diverse emoții, sentimente și,

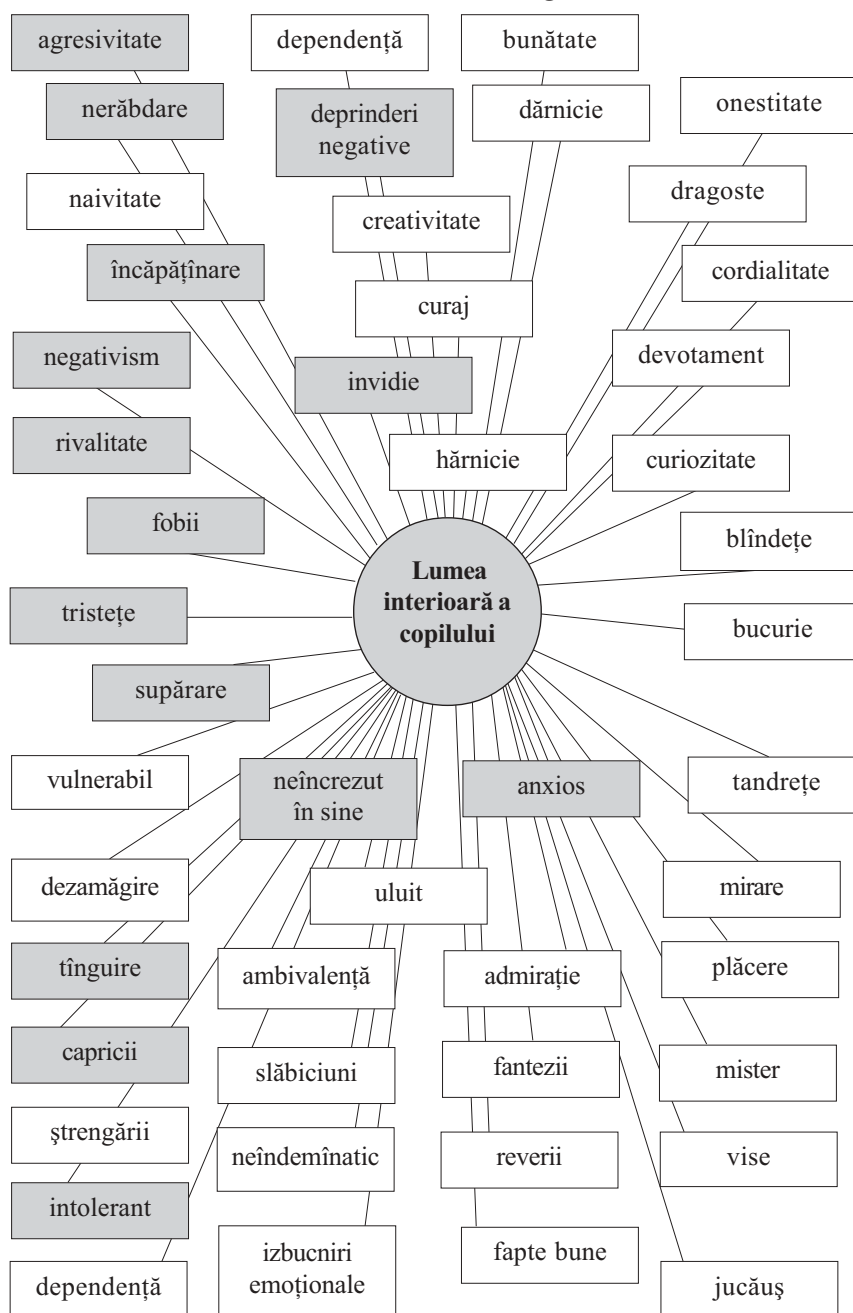
desigur, au nevoie să-și exteriorizeze cunoștințele, abilitățile, să își consolideze noile priceperi, dar și să își descarce emoțiile negative acumulate.

Am arătat intenționat partea luminoasă a personalității copilului, reflectând calitățile, emoțiile și sentimentele pozitive în opoziție cu trăsăturile, emoțiile și sentimentele negative, care trebuie diminuate, transformate sau lichidate.

În scopul consolidării calităților pozitive și anihilării celor negative, propunem atenției părinților următoarea *activitate-joc*.

Scopul: formarea unei personalități integre, a unui stil de viață sănătos și demn.

Figura 2. *Schema lumii interioare a copilului*



Obiective-cadru:

- determinarea și fixarea trăsăturilor de temperament și caracter, a emoțiilor pozitive;
- stabilirea și observarea trăsăturilor și stărilor emoționale negative;
- transformarea și lichidarea trăsăturilor și emoțiilor negative.

Acțiuni:

1. Analizează atent *Scala așteptărilor copilului (Figura 1)* și *Schema lumii interioare a copilului (Figura 2)*.
2. Elaborează aceste două instrumente cu privire la propriul copil.
3. Hașurează trăsăturile și stările emoționale negative cu roșu (ceea ce înseamnă atenție), iar pe cele pozitive cu verde sau albastru.
4. Elementele hașurate cu roșu cer nu numai atenție sporită, dar și un plan de acțiuni sistematice, elaborate de părinți în vederea corectării, transformării sau diminuării acestora.
5. Dacă s-a obținut rezultatul scontat, trăsătura sau emoția negativă se hașurează în albastru sau verde.
6. Părinții trebuie să fie conștienți de faptul că planul de acțiuni educative este de durată, necesită efort moral, intelectual, volitiv, consecvență și abordare sistemică.
7. Sărbătoriți victoria obținută de copil în corectarea/lichidarea trăsăturilor negative (după ce v-ați convins că în conduita copilului nu se mai observă acel neajuns).
8. Demonstrați și explicați copilului, în baza exemplelor concrete, că formarea virtuților reclamă muncă asiduă și sistematică, cultivare continuă.
9. Către 6-7 ani învățați copilul să-și deseneze propriul portret. Acesta trebuie să fie însoțit de o povestioară despre sine.
10. Comunicând cu copilul, numiți calitățile lui pozitive și cele negative. Urmăriți împreună cum trăsăturile negative dispar. Lăudați-l pentru efortul depus.
11. Puneți în mișcare imaginația, creativitatea copilului și încurajați imitarea unui model demn de urmat.

Această activitate-joc, numită *11 pași spre perfecțiunea personalității copilului*, s-a dovedit a fi eficientă, interesantă și atrăgătoare pentru copiii și părinți. Ea permite înregistrarea succesului pe fișa ce reflectă lumea interioară a copilului. Sub influența părinților, cu efortul ambelor părți, lumea interioară a copilului devine tot mai bogată în calități caracteriale pozitive.

Experiența de consiliere, de formare a familiei și cizelarea a competențelor parentale a demonstrat utilitatea acestei activități și pentru autoeducația adulților.

Influențele parentale (unele dintre ele deseori au caracter distructiv)

În procesul educației părinții:

- îi impun copilului în mod coercitiv reguli de comportare;
- îi insuflă variate comportamente;
- îi apreciază acțiunile;
- îi fac reproșuri;
- îi controlează și dirijează acțiunile;
- decid în locul copilului;
- ignorează opinia copilului;
- dictează sau tutelează excesiv copilul;
- aprobă sau dezaproabă acțiunile acestuia fără a argumenta;
- provoacă emoții pozitive;
- provoacă emoții negative;
- manipulează copilul;
- deseori resping copilul;
- ignorează inițiativele copilului;
- alintă copilul, răsfățându-l;
- interzic un anumit tip de activitate;
- sînt duri sau prea permisivi;
- ridică vocea la copil, îl bat;
- înjosesc copilul, diminuându-i încrederea în forțele proprii.

Acțiuni educative cu caracter formativ:

- caută compromisuri;
- susțin și încurajează copilul;
- se joacă, discută;
- comunică, răspund calm și explicit la întrebările micuțului;
- îl ajută, îl învață, îi demonstrează o acțiune;
- se plimbă, vizionează împreună spectacole;
- organizează sărbători etc.

În concluzie, menționăm că acțiunile părinților sînt mai complexe, mai eficiente și mai bine gândite, pe cînd influențele sînt prompte și, în mare măsură, au caracter coercitiv (de constrîngere, de interzicere). Nu în zadar unii cercetători numesc influențele *săgeți ale educației*, asociindu-le cu o lance aruncată [3, 6] care provoacă durere, stres. Pentru a evita traumatizarea copilului, părinții trebuie să analizeze permanent influențele și propria conduită.

În mod evident, părinții necesită cunoștințe și competențe cu privire la particularitățile de vîrstă ale copilului, lumea lui interioară, așteptările, conținutul, caracterul influențelor și acțiunilor întreprinse; la esența activităților-joc ce pot fi folosite cu succes în educația familială.

În încheierea acestui studiu, prezentăm un ansamblu de argumente în favoarea aplicării în educația familială a unor acțiuni gândite și a activităților-joc care constituie:

1. un cadru eficient de manifestare a copilului, acesta exteriorizîndu-și și consolidîndu-și cunoștințele, capacitățile, satisfăcîndu-și dorințele și interesele;
2. un important instrument de dezvoltare a capacităților psihice și fizice la vîrsta preșcolară;

3. un factor ce satisface la gradul superlativ nevoia de acțiune, de mișcare, de cercetare a copilului;
4. un mijloc de optimizare a relațiilor cu semenii și adulții;
5. o activitate ce-i oferă copilului posibilitatea de a învăța viața, de a apropia realitatea de sine;
6. un exercițiu ce familiarizează copilul cu esența activităților realizate de adulți;
7. o metodă eficientă de formare, corecție, dezvoltare și restructurare a întregii vieți psihice a copilului, ce contribuie la consolidarea deprinderilor comportamentale ale acestuia;
8. o modalitate prin care copilul își formează capacitatea de observare, își amplifică percepția, memoria, gândirea, imaginația, limbajul și creativitatea;
9. un instrument reglator, deoarece conformându-se regulilor de joc, copiii se dezvoltă în plan volitiv (își formează-consolidează răbdarea, curajul, perseverența, stăpînirea de sine etc.);
10. o strategie complexă de promovare și cultivare a valorilor, fiindcă în joc și prin joc modelăm trăsăturile pozitive de personalitate: bunătatea, onestitatea, responsabilitatea, voința, respectul față de alte persoane sau, invers, formăm unele trăsături negative.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cemortan S., *Valențele educației preșcolare*, Chișinău, Editura Stel part, 2005.
2. Cuznețov L., *Etica educației familiale*, Chișinău, CEP ASEM, 2000.
3. Cuznețov L., *Jocul copilului și cultura educației familiale*, Chișinău, USM, 2007.
4. Debesse M., *Etapele educației*, București, EDP, 1981.
5. Golu P., Verza E., Zlate M., *Psihologia copilului*, București, EDP, 1992.
6. Баркан А., *Практическая психология для родителей*, Москва, Просвещение, 2000.



Vasile **BOTNARCIUC**

Universitatea Comercial-Cooperatistă

Izomorfismul dintre îmbinarea de cuvinte și derivatul lexical

distincte entre ces deux procédés de dénomination. De cette perspective le dérivé lexical présente des significations restreintes, tandis que le syntagme a des possibilités combinatoires illimitées.

Résumé: *Un problème important dans la linguistique moderne constitue la formation des unités nominatives. Le dérivé lexical et le group de mots sont deux procédés efficaces de dénommer un objet ou un phénomène. Il est à mentionner que le dérivé est une unité lexicale et appartient à la langue tandis que le dérivé est un phénomène syntactique et a un caractère monologique. Donc, la dérivation est le moyen essentiel et très efficace de formation des mots nouveaux dans toutes les langues, par l'intermédiaire des affixes. L'auteur traite notamment les possibilités des suffixes diminutifs, augmentatifs et collectifs de servir comme un piste pour la création des mots nouveaux dans la langue roumaine et parce que ces types d'articles peuvent être comparés avec le syntagme.*

On distingue aussi et deux modalités (lexicale et syntactique) nécessaires pour faire une parallèle

În ultimul dintre studiile sale remarcabilul lingvist francez Emile Benveniste menționa: „Fonemele, morfele, cuvintele (lexemele) pot fi enumerate. Numărul lor este finit. Numărul propozițiilor este infinit. Fonemele, morfemele, cuvintele (lexemele) au distribuție la nivelul lor și întrebuintare la un nivel superior. Pentru propoziții nu există nici legi ale distribuției, nici legi ale folosirii. Lista folosirii unui cuvânt poate fi nesfârșită. Lista folosirii propozițiilor nu poate fi nici începută”¹

Fără a fi de acord cu toate afirmațiile marelui lingvist francez, un gând ni s-a părut totuși demn de reținut: lexemele pot fi enumerate, iar numărul lor este finit. Orice obiect ce urmează să-și primească botezul verbal se caracterizează printr-un număr infinit de fațete care, la rândul lor, își așteaptă denumirea. Dar lumea luată în ansamblul ei!? Și cu toate acestea limba se descurcă. Există două căi de soluționare a problemei:

- a) împrumută unitățile nominative de care are nevoie din alte limbi sau
- b) le formează folosind mijloace proprii.

La împrumuturi se recurge masiv mai ales în cazul contactului cu o cultură net superioară, care furnizează nu numai noțiuni, ci și obiecte noi ce adeseori sînt acceptate în învelișul lor verbal original. Pe noi însă ne interesează cea de-a doua cale – **formarea de unități nominative** pe baza mijloacelor proprii.

Cînd sîntem nevoiți să dăm o denumire motivată unui obiect sau fenomen oarecare, limba română ne pune la dispoziție două modalități eficiente, de multe ori complementare, de soluționare a acestei probleme: **derivatul lexical și îmbinarea de cuvinte**.

Dat fiind faptul că derivatul este o entitate lexicală și ține de vocabularul limbii, iar îmbinarea de cuvinte este un fapt sintactic, aceste procedee de îmbogățire a potențialului nominativ al limbii se deosebesc între ele în mod principial, dar, pe de altă parte, aflîndu-se în vecinătatea nemijlocită în ierarhizarea limbii pe niveluri, e de presupus că ele se caracterizează prin trăsături nu numai diferențiale, ci și asemănătoare. Mai întîi, vom observa că atît asemănările, cît și deosebirile dintre aceste două procedee își găsesc reflectare chiar în modul lor de formare: și **derivatul**, și **îmbinarea de cuvinte** se formează din unități semnificative prin **alipirea lor treptată și stratificare semantică**. Întrucît însă structura derivatului lexical și a îmbinării de cuvinte este diferită – în prima etapă se disting **morfeme**, iar în cea de-a doua – **logoforme** – și modul lor de constituire e diferit. Cu alte cuvinte, prima și cea mai importantă deosebire dintre derivat și îmbinarea de cuvinte rezidă în caracterul monoglotic al derivatului și superglotic al îmbinării de cuvinte.²

Dar cel mai izbitor lucru, ce se aruncă în ochi cînd se încearcă compararea acestor două procedee de denotație – **lexicală și sintactică** – este neîndoielnic aspectul cantitativ (situație caracteristică și pentru alte limbi).³

În timp ce derivatul lexical poate reda un număr restrîns de semnificații, posibilitățile îmbinării de cuvinte sînt practic nelimitate.

De bună seamă, „**floare mică**” poate fi desemnată și cu ajutorul îmbinării respective (**floare mică**), și cu ajutorul derivatelor **floricea, florică, florișoară**. Dar dacă ne referim la **floare veștedă, floare galbenă, floare ofilită, floare trecută, floare verde, floare uscată, floare înghețată, floare degerată, floare încremenită, floare împietrită, floare mirositoare, floare odorantă, floare înmiresmată, floare aromată, floare parfumată, floare tîrzie, floare întîrziată, floare aurie, floare argintie, floare albastră, floare violetă** etc., derivarea se dovedește a fi neputincioasă. La fel e situația și cu **fată mică, fată tînără**. Ne stau la dispoziție ambele procedee de denotație. Dar în timp ce cu ajutorul derivării lexicale putem forma doar trei derivate: **fetiță, fetișoară, fetică**, recurgînd la procedeul sintactic, putem reda o sumedenie de semnificații: **fată mică, fată micuță, fată drăgălașă, fată frumușică, fată frumoasă, fată arătoasă, fată chipeșă, fată mîndră, fată ochioasă, fată falnică, fată**

mișto, fată iscusită, fată agreabilă, fată drăguță, fată plăcută, fată bună, fată rea, fată harnică, fată muncitoare, fată silitoare, fată sîrguincioasă, fată vrednică, fată robace, fată leneșă, fată indolentă, fată trîndavă, fată puturoasă, fată somnoroasă, fată țițnoasă, fată țicnită, fată dementă, fată descrierată, fată nebună, fată smintită, fată căpiată, fată zăludă, fată aiurită, fată bezmetică, fată trăsănită, fată arogantă, fată impertinentă, fată insolentă, fată neobrăzată, fată nerușinată, fată trufașă, fată neînfrîntă, fată drăgălașă, fată dulce, fată amuzantă, fată amabilă, fată atentă, fată zglobie, fată neastîmpărată, fată sprințară, fată vioaie, fată zbînțuită, fată zburdalnică, fată zvăpăiată, fată strurlubatică, fată deșteaptă, fată ageră, fată îndemnică, fată inteligentă, fată isteată, fată mintioasă, fată priciposită, fată abilă, fată ingenioasă, fată chibzuită, fată înțeleaptă, fată pistruiată, fată mamei, fata tatei etc., care depășesc în mod spectaculos potențialul de denotație al procedeului derivativ.

Se poate observa cu ușurință că sub aspect semantic ambele procedee – derivativ (**floricică**) și sintactic (**floare mică**) – sînt identice, ceea ce, credem, nu se poate afirma la fel de categoric despre valoarea lor stilistică: nu totdeauna e clar cînd se încheie identitatea expresivă a acestei sinonimii specifice.

E lucru știut că derivarea este „principalul procedeu de formare a cuvintelor în română”.⁴ Și cu toate acestea cînd urmează să denumim descendenții unor viețuitoare, procedeul derivării este abandonat, între denumirea femelei sau a masculului și cea a descendentului lor nemaexistînd nici o legătură care ar face aluzie măcar la gradul lor de rudenie. Astfel avem: **pui și găină, boboc și rață** (sau **gîscă**), **țînc și cîine, mînz și iapă, miel și oaie, ied și capră, vițel și vacă** etc. Există, firește, și excepții: **cățel și cățea, purcel și porc**. Pentru a marca legătura dintre aceste ființe limba recurge la ajutorul îmbinărilor de cuvinte. Drept rezultat, se creează denumiri paralele de felul: **boboc și pui de rață sau de gîscă, țînc și pui de cîine, mînz și puiul iepii, miel și puiul oii, ied și puiul caprei, vițel și puiul vacii** ș.a.m.d. Bineînțeles, preferința față de unul dintre aceste procedee va fi determinată de contextul concret și de intenția comunicativă a vorbitorului. Dar în mod normal un vorbitor de română va folosi cu certitudine procedeul lexical, iar un străin, care a însușit limba română din cărți, manuale și dicționare și o cunoaște cu anumită aproximație, va încerca să se descurce recurgînd la varianta sintactică. Oricare însă va fi opțiunea vorbitorului, volumul informației rămîne același. Din momentul în care denumirea lexicală a descendentului devine **cuvînt-bază**, desemnînd punctul de plecare a operației de derivare, această echivalență semantică a procedeului lexical și a celui sintactic se anihilează în favoarea derivatului lexical. Să se compare: **bobocel și pui de rață sau de gîscă, țîncușor și pui de cîine, mînzîșor și puiul iepii, mieluşel (mieluș,**

mieușor, mieluț) și **puiul oii, ieduț, iezișor și puiul caprei, vițeluș și puiul vacii, pușor și puiul găinii** etc. Vorba e că derivatul, spre deosebire de îmbinarea de cuvinte, indică nu numai apartenența la o anumită specie și faptul că n-a atins maturitate, ci **exprimă** și o pronunțată valoare afectivă, care poate genera indiscutabil și o bogată gamă de diverse reacții emotive: *tandrețe, afecțiune, simpatie, duioșie, gingășie* ș.a.m.d. Dacă echilibrul potențialului expresiv al acestor procedee de denotație nu poate fi restabilit, există, cel puțin, posibilitatea de a reduce discrepanța dintre ele: e destul ca un sufix diminutival să fie atașat la termenul determinat al îmbinării de cuvinte și totul se transformă în armonie. Să se compare: **bobocel și pușor de rață, țințușor și pușor de cîine, mînzișor și pușorul iepei, mielușel și pușorul oii, ieduț și pușorul caprei** etc.

În contextul celor discutate mai sus, merită semnalat încă un fenomen care e legat nemijlocit de expresivitatea mesajului. În inventarul nominativ al limbii române, probabil și al altor limbi, există o categorie de cuvinte care, prin caracterul înțelesului lor, sînt capabile să conțină informație nu numai despre obiectul desemnat, ci și despre starea emoțională a subiectului vorbitor pe care acesta o încearcă în momentul vorbirii. Astfel, cuvîntul **zmeu** desemnează nu numai un personaj negativ din basme, înzestrat cu puteri supranaturale, ci și **erou, viteaz**. De aceea **pui de zmeu** desemnează nu descendentul unui zmeu, ci odrasla unui erou, a unui om viteaz, exprimînd, totodată, un sentiment de mîndrie, de încîntare provocat de persoana vizată. În cazul dat, între îmbinarea marcată cu conotație puternică **pui de zmeu și copilul zmeului** nu se constată nici o legătură semantică. **Năpîrca** (sau **vîpera**) este considerată o reptilă foarte primejdioasă, iar îmbinarea **pui de vîperă**, folosită ca denumire nu a puiului de reptilă, ci a unei persoane, devine purtătoarea unei deosebite încărcături expresive, vîdînd disprețul vorbitorului față de persoana dată. **Leul** este un mamifer puternic și de aceea **pui de leu** desemnează nu doar descendentul leului, ci și al unor oameni puternici, viteji, ceea ce trădează un sentiment de mîndrie, de fală ce încearcă vorbitorul la caracterizarea persoanei respective. **Cucul** este o pasăre care își depune ouăle în cuihuri străine fără a-și face griji în ceea ce privește soarta puilor săi. Tocmai de aceea **pui de cuc** înseamnă atît puii acestei păsări „iresponsabile”, cît și un copil născut în urma unor relații extraconjugale. Într-o familie de români, firește, se va naște un copil român, dar **pui de român** se folosește pentru a denumi nu doar nou-născutul într-o familie de români, ci, mai ales, un tînăr român viguros, care prin comportamentul său amintește de trecutul glorios al neamului românesc.

Dintre toate procedeele de derivare în limba română prezintă un interes deosebit, în planul comparării derivatului cu îmbinarea de cuvinte, derivarea cu sufixe și prefixe. Dintre sufixe, în planul comparării cu îmbinările de cuvinte se impun cele **diminutive** și **augmentative**.

Explicația e foarte simplă: „Sensurile principale ale diminutivelor, după cum subliniază Laura Vasiliu, sînt: „dimensiunea mai mică” și „afectivitatea”.⁵ Această clasă de sufixe se atașează mai des la substantive și adjective, deoarece mai ales obiectele și însușirile denumite de aceste părți de vorbire se pretează la operații de „dimensionare”. În procesul comunicării vorbitorul deseori simte necesitatea de a-și exterioriza atitudinea față de obiectul desemnat. Unul dintre mijloacele eficiente de satisfacere a acestei necesități este cumulara într-un cuvînt atît a funcției nominative, cît și a celei pragmatice. Tocmai prin prezența acestei funcții suplimentare se deosebesc derivatele cu sufixe diminutive de îmbinările de cuvinte ce denumesc aceleași esențe extraglotice. În felul acesta, **băiețel** nu e numai **băiat mic**, ci este **băiat mic + o doză de afecțiune**, la fel ca și în **fetiță, floriceică, cățeluș, guriță, copilaș, trandafirăș, gârduț, motănaș, pătuț, săcușor, odăiță, gîndăcel** etc.

Notele de *tandrețe, duioșie, simpatie, suprapuse pe valoarea nominativă a derivatului nu pot fi conferite îmbinărilor de cuvinte respective (**floare mică, cățel mic, gură mică** etc.) sub nici un aspect, din care cauză uzul dă preferință, de cele mai multe ori, derivatelor.*

În privința augmentativelor situația în multe privințe e aceeași. Fiind atașate mai ales la baze substantive, sufixele augmentative dau naștere la derivate care exprimă o mărime a obiectului, persoanei sau o pluralitate a unităților de același fel. De obicei, derivatele augmentative, spre deosebire de echivalentele lor sintactice, se caracterizează prin conotație depreciativă. Astfel, **fătoi** este echivalent cu **fată mare + ceva grosolan, măturoi, furcoi, cămășoi** și multe altele au, în raport cu echivalentele lor sintactice, pe lîngă valoare nominativă, o atitudine disprețuitoare, o apreciere defavorabilă manifestată de către vorbitor.

Uneori nota depreciativă este oarecum diminuată, mai ales dacă e vorba de o pluralitate a unităților de același fel. De exemplu: *păgînime și puzderia sau toatalitatea păgînilor; mulțime de păgîni; cînepiște și cînepă multă; iniște și in mult; porumbiște și porumb mult; vorbărie și vorbă multă; țigănimie și mulțime de țigani; frunziș și mulțime de frunze; tătărime și mulțime de tătari; golănimie și mulțime de golani; sărăcimie și mulțime de oameni săraci*.

Conotația depreciativă a derivatului s-ar părea dispărea cu totul cînd sînt desemnate fenomene ale naturii. De exemplu: **apăraie = apă multă, colbăraie = colb mult, fumăraie = fum mult**.

Într-o serie de cazuri, nu prea multe la număr, se dovedește că **augmentativele** pot avea și efecte stilistice. Astfel, **vulpoi** este echivalent cu denumirea **masculului vulpii**, și, totodată, cumulează semnificația **om viclean, om șiret**; augmentativul **măimuțoi**, de asemenea, pe lîngă faptul că înseamnă **masculul măimuței**, mai desemnează un bărbat extrem de urît, care stăpînește calitatea de a imita

și alte persoane, în atare contexte cuvîntul **maimuțoi** înseamnă un soi de oameni neserioși; **buboi** – afară de **bubă mare**, mai exprimă și o doză de **mirare**; **bărbătoi** denumește **un bărbat mare**, dar, totodată, conține o notă de glumă și depreciere; **băietoi**, pe de o parte, este echivalent cu **băiat mare**, iar pe de alta, deprecierea vădită e dublată de o umbră de glumă, întocmai ca și la derivatul **grăsan**, ceea ce înseamnă **o persoană cu forme pline și rotunde**, mai exact un individ mereu ghiftuit, care a acumulat sub piele un strat gros de grăsime.⁶

În ceea ce privește derivatele formate cu ajutorul prefixelor, compararea lor cu procedeul sintactic de denumire a aceluiași obiecte și fenomene n-a scos la iveală nimic nou demn de reținut.

Confruntarea acestor două procedee de denumire motivată a unor obiecte și fenomene – **lexicală** și **sintactică** – ne-a permis să semnalăm o serie de asemănări și deosebiri de ordin semantic, stilistic și formal. Cum s-a văzut, de cele mai dese ori, deosebirile sînt determinate de faptul că „unitățile vocabularului pot (și trebuie în scopul economiei mijloacelor verbale) să conțină material nu numai pentru activitatea nominativă, ci și pentru cea pragmatică”.⁷

Cu certitudine, succesul comunicativ-pragmatic depinde și de percepția emoțională a mesajului, ceea ce

se obține mai ales prin cumularea, într-o singură unitate lexicală atît a funcției nominative, cît și a celei emotive.⁸

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Бенвенист, Э., *Общая лингвистика*, М., Прогресс, 1974, с. 138.
2. А се vedeа: Н.М. Шанский. *Деривация слов и фразеологических оборотов//Русское и славянское языкознание*, М., 1972, с. 301.
3. А се vedeа în privința aceasta: И. Г. Милославский. *Синтез словосочетания и производного слова/Вопросы языкознания*, № 5, 1977, с. 53.
4. *Enciclopedia limbii române*, București, 2001, p. 170.
5. *Enciclopedia limbii române*, București, 2001, p. 180.
6. А се vedeа *DEX*, ed. a II-a, București, Univers enciclopedic, 1998, p. 443.
7. Телия, В. Н., *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*, М., «Наука», 1986, с. 4.
8. А се vedeа aceeași sursă citată, p.2-13; а се vedeа și: В. Матезиус. *О системном грамматическом анализе//Пражский лингвистический кружок*, М., «Наука», 1967, с. 107.

Recenzenți:

dr., conf. int. Viorica GORAȘ-POSTICĂ
dr. hab., prof. univ. Ion EȚCU



Valentina OLARU

Liceul Teoretic "Lucian Blaga", mun. Chișinău

„Nu poți să-i înveți pe alții ceea ce nu știi.
Nu ajunge să știi bine ceva pentru a-i învăța pe alții.
Trebuie să știi cui te adresezi și cum o faci”.

(P. Klapper)

Învățarea pe parcursul întregii vieți a devenit un imperativ în Europa caracterizată de schimbări sociale, tehnologice și economice rapide. Realizarea învățării pe parcursul întregii vieți este însă temporizată de lipsa de comunicare și cooperare între furnizorii de educație și formare și autoritățile responsabile. Barierele între instituții restricționează utilizarea eficientă a cunoștințelor și competențelor deja dobândite. Pentru a facilita cooperarea în domeniile asigurării calității,

Competența de a învăța să înveți prin prisma autoformării metacognitive a cadrelor didactice

validării, îndrumării și orientării în carieră, precum și în domeniul competențelor-cheie, Consiliul European a adoptat, în martie 2005, Programul *Educație și formare profesională 2010* și Cadrul European al Calificărilor (EQF) care are drept scop principal de a clarifica cum se poate progresa într-un traiect profesional, în ce măsură este posibil un transfer al rezultatelor învățării și pe ce se fundamentează deciziile privind recunoașterea calificărilor [11, p. 7]. La baza acestui cadru au fost desemnate opt competențe-cheie care urmează a fi dobândite pînă la sfîrșitul ciclului de învățămînt obligatoriu și menținute/actualizate de-a lungul întregii vieți. Aceste competențe trebuie să fie utile cetățenilor și să-i sprijine în eforturile lor de a învăța permanent.

Finalitățile fixate corespund necesităților obiective de dezvoltare a competențelor profesionale într-o societate postmodernă. Pentru cadrele didactice, ele implică o simbioză a structurilor de formare inițială și continuă, a cunoștințelor și capacităților căpătate în

domeniul disciplinelor de specialitate și al științelor educației, care să se fundamenteze pe unul dintre cele opt domenii de competențe – cea de *a învăța să înveți*.

Pregătirea instituționalizată a specialiștilor în pedagogie deseori este supusă criticii, fiind considerată responsabilă de situațiile curente în mediul profesional, care reliefează faptul că instruirea oferită în cadrul curriculei universitare neglijează impactul noilor tehnologii asupra societății și procesului globalizării, întrucât nu formează viitorii profesori pentru a face față unei evoluții în carieră într-o lume în schimbare. Formarea curriculară este indispensabilă, dar nu suficientă. Ea reprezintă baza pentru formarea continuă. Contextul și evoluțiile în plan social-economic nu pot aștepta să devină subiecte ale disciplinelor curriculei universitare, de aceea se impune nevoia educației permanente (*long-life education*), prin care este reconsiderat raportul dintre educația inițială și educația continuă, accentul fiind pus pe cea din urmă. Acest proces poate fi eficient dacă se bazează pe competența de *a învăța să înveți*, care presupune achiziții necesare individului pentru a-și organiza învățarea atât individual, cât și în grup, pentru a asimila, a procesa, a evalua și asimila noi cunoștințe și pentru a le aplica în contexte variate: rezolvarea de probleme, studiul acasă, învățarea la locul de muncă și învățarea societală. Dacă ar fi să prezentăm structura acestui domeniu de competențe prin prisma cunoștințe-abilități-attitudini, am obține următorul tabel [11, p. 12]:

Cunoștințe	Abilități	Atitudini
1. autocunoaștere, cunoașterea metodelor preferate de învățare, punctele tari și slabe, abilitățile și calificările 2. Cunoașterea ofertelor educaționale de formare	1. Managementul timpului, crearea oportunităților pentru alocarea unui anumit buget de timp învățării 2. managementul informației 3. Autonomie, disciplină, perseverență în procesul de învățare	1. Adaptabilitate și flexibilitate 2. Motivație intrinsecă pentru învățare și autoeficacitate (încredere în capacitatea de a avea succes) 3. Un concept de sine care îi permite individului să mențină dorința de a-și schimba și îmbunătăți competențele 4. Inițiativa de a învăța 5. Aprecierea pozitivă a învățării ca activitate de dezvoltare/evoluție personală de-a lungul vieții

Deoarece nevoia actuală de educație nu mai poate fi satisfăcută doar prin soluții clasice, de acumulare a unor cunoștințe utilizabile pe parcursul întregii cariere didactice, formarea continuă a profesorului trebuie să vizeze, în primul rând, *autoformarea metacognitivă* care presupune educabilitatea cognitivă, independentă de conținutul învățării sau capacitatea de *a învăța să înveți* [2, p. 22].

Autoformarea metacognitivă este o parte componentă a *autoeducației* – concept pedagogic ce vizează înțelegerea funcției și structurii specifice activității de (auto)formare-(auto)dezvoltare a personalității umane. Elemente ale autoeducației sînt mereu prezente în actul educațional. De fapt, autoeducația se include în conceptul de educație. Nu există educație fără participarea educatului, deci fără autoeducație. Ea implică efortul propriu de a se forma și reprezintă ”activitatea conștientă, intenționată pe care un individ o desfășoară pentru formarea și desăvîrșirea propriei persoane” [5, p. 33].

La adulți, autoeducația devine forma principală de formare. Raportul *educație-autoeducație* se schimbă pe parcurs în favoarea celei din urmă, astfel încît educația devine permanentă numai prin autoeducație. A educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație înțeles ca o completare, o continuare, dar și o desăvîrșire a

educației. Așa-numita *autodidaxie* cuprinde atât procesul de autoinstruire, adică de autoînvățare și autoinformare, cât și cel de autoeducație, adică de autodezvoltare și autoformare.

Unitatea indiscutabilă dintre educație și autoeducație este susținută și de prezența aceluiași scop și a obiectivelor comune. Ambele contribuie la devenirea personalității, la susținerea tuturor dimensiunilor educației multilaterale. Educația asigură, la acest nivel, atingerea scopului pedagogic fundamental al organizației școlare postmoderne: ”A face din obiectul educației subiectul propriei sale educații, din omul care capătă educație omul care se educă el însuși” [2, p. 23].

Conținutul autoeducației poate fi analizat și din perspectiva procesului de dezvoltare a personalității cadrului didactic, deoarece întreaga operă educativă depinde de personalitatea pedagogului: *ea valorează atît cît valorează el*.

În dezvoltarea profesională a cadrului didactic pot fi evidențiate 3 etape esențiale [10, p. 14]:

- I. **Etapa pregătitoare** – cuprinde procesul de alegere a profesiei.
- II. **Etapa formării inițiale** – presupune formarea calităților viitorului pedagog în cadrul instituției de învățămînt superior.
- III. **Etapa integrării social-profesionale** – perioadă ce poate varia, în funcție de anumiți factori, între

3-5 ani, dar care este decisivă în dezvoltarea potențialului pedagogic al tînărului specialist. Anume la această fază, în procesul activității practice individuale, se pune temelia personalității profesionale a cadrului didactic.

”Personalitatea umană nu este premergătoare activității sale, asemeni conștiinței de sine, ci ia naștere din activitate”, menționa A.N.Leontev. Numeroasele concepții științifice despre evoluția profesională a personalității (T.V. Kudreavțev, M. Bonn, A. Kombs, A.Maslow, A.V.Petrovski ș.a.) nu fac specificări cu referire la cadrul didactic [10, p.16]. Acest aspect se poate defini în urma determinării calităților profesionale pe care trebuie să le posedă un profesor într-o instituție preuniversitară.

Pentru o integrare reușită în mediul profesional, cadrul didactic trebuie să răspundă așteptărilor a cel puțin două categorii de actanți: *elevii și profesorii, colegii de breaslă*.

A. Neculau [8, p. 13] a stabilit experimental următoarea ordine a trăsăturilor de personalitate ale *profesorului preferat* de către elevi:

1. capacitatea de a transmite cunoștințe;
2. inteligență;
3. interes pentru dezvoltarea dexterităților intelectuale ale elevilor;
4. experiență didactică;
5. pasiune în muncă;
6. autoritate;
7. competență în disciplina predată;
8. capacitatea de a munci metodic.

Argyle constată, de asemenea, că profesorul poate fi sursa simpatiei, dar și a antipatiei elevilor, în funcție de atitudinile pe care le manifestă în relațiile sale pedagogice [3, p.136]. Astfel, *profesorul simpatizat de elevi*:

- este prietenos și consecvent;
- construiește relații bune cu toți membrii clasei;
- este stimulator, energic, cu o bogată fantezie;
- are stabilitate afectivă;
- este erudit, bine pregătit în domeniul predat.

Profesorul care nu este simpatizat:

- ignoră elevii, nu le stimulează interesul pentru învățatură;
- este ironic, îi ridiculizează pe unii elevi;
- este nervos, arogant.

N. Mitrofan [7, p. 166] evocă următoarele trăsături de personalitate pe care trebuie să le dovedească orice profesor:

- deschidere față de problemele oamenilor;
- căldură sufletească;
- stil conlucrant;
- inteligență;
- capacitate de abstractizare;
- stabilitate emoțională;
- abordare ponderată a problemelor;
- caracter echilibrat, luciditate.

Aceste calități merită a fi cultivate nu doar la momentul încadrării în activitate, ci și pe parcursul întregii cariere pedagogice.

Este evident că noile exigențe cărora urmează să le răspundă sistemul educativ, aflat într-o evoluție dinamică, cauzează discrepanțe între formarea inițială a proaspătului absolvent universitar și realitatea profesională. Tinerii profesori trebuie ajutați să achiziționeze cunoștințele și deprinderile de care au nevoie pentru a concepe, a desfășura și a superviza situațiile de învățare și predare, să-și formeze competențe de comunicare și informare, deoarece complexitatea acestei profesii face necesară elevarea permanentă a cadrului didactic.

Motivarea și pregătirea pentru exercitarea reușită a profesiunii didactice trebuie să devină factori determinanți ai politicii de personal a echipelor manageriale din instituțiile preuniversitare. În acest context, menționăm două direcții complementare ale demersului managerilor școlari privind dezvoltarea profesională și individuală a personalului didactic. Prima se referă la *identificarea nevoilor de formare* – punctul inițial în proiectarea traiectoriei de formare continuă a fiecărui cadru didactic. Această activitate se realizează individual, prin analiza scopurilor organizaționale, a fișei de post, a experienței acumulate și a problemelor cu care se confruntă cadrul didactic în exercitarea atribuțiilor. De asemenea, se poate recurge la analiza informațiilor de tip cantitativ și calitativ și, nu în ultimul rînd, a intereselor, opțiunilor de creștere profesională și individuală [1, p.175].

Indiferent de metodele de analiză a nevoilor de formare, este important a păstra echilibrul între nevoile sistemice și cele individuale. Astfel, în opinia lui Ș. Iosifescu, în proiectarea programelor de dezvoltare și formare continuă a personalului didactic ce ar satisface exigențele sistemice și trebuințele individuale ale cadrului didactic trebuie să se țină cont de următoarele aspecte [4, p.199]:

- analiza competențelor corpului didactic în ansamblu pentru trasarea sarcinilor profesionale colective;
- analiza competențelor individuale pentru îndeplinirea sarcinilor profesionale individuale;
- analiza competențelor individuale în vederea promovării în carieră;
- aprofundarea în cunoașterea unui domeniu în vederea dezvoltării profesionale;
- lărgirea experienței într-un domeniu în vederea dezvoltării profesionale.

O altă direcție complementară a acestei activități de importanță majoră este *conținutul programului de formare continuă*, care presupune deplasarea accentului strategic de la achiziția de cunoștințe la întărirea performanței, de la *ce la cum*, întru consolidarea componentei metodologice a formării. În acest context, menționăm necesitatea abordării polivalente a pregătirii

continue prin îmbinarea pregătirii externe „off-the-job” (scoaterea profesorului din activitatea obișnuită pentru urmarea unor cursuri, stagii cu orientare teoretică și metodologică) cu cea internă „on-the-job” (în cadrul instituției școlare, prin activități practice în ateliere de grup, cursuri la distanță, proiecte personale, consultanță ș.a. cu orientare metodologică și practică). Din perspectiva instituției școlare, această strategie în plină emergență conduce la construirea unui concept al formării continue ce poate fi integrat realității școlare pentru realizarea unei instruirii contextualizate. Aceasta contribuie la trecerea de la cursuri tutorate de instituțiile abilitate cu drepturi de formare continuă la studiul autodirijat la nivelul indivizilor sau al grupurilor, deci la o autoformare individualizată bazată pe învățarea metacognitivă.

Învățarea metacognitivă subliniază rolul activ al celui ce învață. Ogden și Richard, în lucrarea *The Meaning of Meaning* [3, p. 35], afirmă că învățarea nu este un proces static, ci unul activ în cadrul căruia subiectul conferă sensuri proprii anumitor lucruri. Acest domeniu al științelor cognitive a identificat indicatori care confirmă cele expuse mai sus.

Dacă procesul de construcție a comprehensiunii este unul activ, atunci cel ce învață poate fi pregătit să realizeze activitatea de descoperire din ce în ce mai eficient. În mod tradițional, universitățile au etalat în fața studenților *produsele gândirii* (cunoștințele cuprinse în volume de specialitate și cursuri), dar rareori au prezentat *procesul* care a generat aceste rezultate. În opinia lui Donald Graves, învățarea studenților să gândească trebuie abordată ca o muncă de atelier. După Isabele Beck, învățarea urmează a fi înțeleasă ca o ucenicie a cunoașterii. Ambele poziții stabilesc rolul profesorului universitar – cel de a prezenta modele de gândire și învățare, în timp ce rolul studenților, viitori pedagogi, constă în preluarea unui set de elemente procesuale și strategice pe care le pot aplica în mod independent în construirea cunoștințelor prin reflecție asupra învățării și care le vor fi de un real folos în exercitarea profesiei didactice [6, p. 93].

Autoformarea metacognitivă a cadrului didactic își atinge scopul atunci când provoacă schimbări la nivel individual, asigură convergența dezvoltării profesionale cu cea personală și determină echilibrarea nevoilor individuale cu cele organizaționale, formarea unor comportamente profesionale autentice. Realizarea cu succes a scopului enunțat implică selectarea unei metodologii relevante procesului de autoeducație și autoformare. Acest sistem metodologic presupune „un model filozofic” al educației, bazat pe *reflecție*, dar și „un model economic”, bazat pe explorarea cu maximă eficiență a timpului destinat educației. Sistemul poate fi fundamentat pe trei categorii de metode indispensabile autoformării:

- I. **Metode de autocontrol:** autoobservația, autoanaliza, introspecția;
- II. **Metode de autostimulare:** autoconvingerea, autocomanda, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacțiune, exemplul, jocul individual și colectiv, autoexersarea;
- III. **Metode de stimulare a creativității:** strategii didactice creative, lectură-scriere reflexivă, asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoaprobarea, autoavertismentul.

Selectarea metodelor conforme realizării obiectivelor de performanță individuală și în concordanță cu stilul individual de învățare oferă cadrului didactic posibilitatea să-și modeleze propria strategie de autoformare și contribuie la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți prin metacogniție continuă asupra procesului didactic [9, p. 73].

Aspectele analizate mai sus condiționează creșterea nivelului de profesionalism, dezvoltarea și „rafinarea” competențelor în vederea aplicării lor în contexte și situații noi, stimulează încrederea în forțele proprii, depășirea cu succes a frustrațiilor și dificultăților întâlnite în carieră. Primele succese obținute în domeniul profesional, datorită autoformării metacognitive, devin dominante motivaționale pentru înregistrarea unor noi performanțe în cariera didactică.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cojocaru V. Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, 2004.
2. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău, 2000.
3. Dancsuly A., *Pedagogie*, București, 1979.
4. Iosifescu Ș., *Manual de management educațional*, București, 2001.
5. Jinga I., *Educația permanentă*, București, 1979.
6. Leroy G., *Dialogul în educație*, București, 1974.
7. Mitrofan N., *Aptitudinea pedagogică*, București, 1988.
8. Neculau A., *Calitățile profesorului văzute de elevi*, București, 1988.
9. Лазарев В.С., *Руководство педагогическим коллективом, модели и методы*, Москва, 1995.
10. Левитан К.М., *Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период*, Екатеринбург, 1993.
11. www.google.ro, Comisia Europeană, *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți*, Bruxelles, 2005.

Recenzenți:
dr., conf. univ. Otilia DANDARA
dr. Pavel CERBUȘCĂ



Aliona PANIȘ

Institutul de Științe ale Educației

Aspecte ale deciziei ca dimensiune pedagogică

Rezumat: Din mai multe puncte de vedere, acest articol abordează noțiunea de decizie ca opțiune în vederea soluționării problemelor profesionale, ca act comportamental dependent de anumite condiții, ca act social deliberat etc. Plus la aceasta, se analizează cerințele de raționalitate a deciziei, tipologia deciziilor, valoarea practică a deciziilor individuale. Întru operaționalizarea acestor decizii, este proiectată

o activitate concretă, ce vizează rolul de decident al profesorului, care își asumă responsabilitatea soluționării problemei sale profesionale.

Înainte de a ne lansa în etalarea deciziei în aspect pedagogic, trebuie să menționăm că în *teoriile sociologice* decizia înseamnă *decidere*, adică *a detașa prin tăiere*, a retransa, dar și „a încheia o înțelegere cu cineva, a cădea la învoială”. Termenul ca atare acordă un loc explicit soluției negociate [13, p.83]. În Dicționarul de psihologie, decizia (*engl. decision, resolution; fr. decision*) este definită ca o formă de conduită de alegere la apariția unui anumit semnal sau în vederea atingerii unui obiectiv [10, p. 210]. Deși diverși cercetători atribuie variate semnificații deciziei, în aspect psihologic esența acesteia rămâne a fi *momentul opțiunii*. Deciziile ca opțiune, în accepțiunea autorilor, pot avea diferite caracteristici și determinanți motivaționali, importante fiind, în special, următoarele particularități: modalitatea de alegere, de care depinde și calitatea deciziei; nivelul alegerii, care influențează complexitatea; orientarea spre acțiune; dependența de informațiile colectate anterior etc. [Ibidem, p. 211].

Se constată necesitatea de a lua o decizie atunci când sînt îndeplinite unele condiții, în special dacă există o discrepanță între rezultatele dorite și situația actuală și decidentul este conștient de respectiva discrepanță, este motivat să o elimine și dispune de resurse [4, p. 1].

Decizia nu este altceva decît alegerea unei alternative dintre mai multe posibile, afirmă I. Jinga și E. Istrate într-un manual de pedagogie [7, p. 443]. Decizia este o problemă de opțiune, dar și de competență managerială, care implică cunoașterea teoriei manageriale și a tehnicilor decizionale. Prin decizie, afirmă cercetătorii, decidentul hotărăște în legătură cu modalitățile de acțiune practică menite să conducă la realizarea obiectivelor proiectate și declanșează aceste acțiuni [Ibidem, p. 444].

Decizia reprezintă un act social deliberat, „al unei persoane sau al unui grup de persoane prin care se stabilesc scopul și obiectivele unei acțiuni, direcțiile și modalitățile de realizare a acesteia, determinate în funcție de o anumită necesitate, pe baza unui proces de informare,

reflecție și evaluare a mijloacelor și consecințelor desfășurării acțiunii. Esența deciziei constă în efectuarea unei alegeri între mai multe alternative, posibilități de urmat pentru a ajunge la rezultatul așteptat, operația de alegere fiind uneori o operație dificilă” [12, p.125]. Foarte concludent vorbesc autorii, în contextul celor analizate, despre cerințele de raționalitate ale deciziei, la care aderăm. Acestea sînt:

- *fundamentarea științifică* a deciziei, adică să fie luată în baza unui instrumentar științific adecvat pentru a înlătura practicismul și rutina;
- *împuternicirea* deciziei, adică să fie adoptată de un decident în a cărui competență decizională este prevăzută, acesta avînd cunoștințele, calitățile necesare fundamentării deciziei date;
- decizia să fie *rezultatul unui proces decizional*;
- decizia să fie *clară, concisă și necontradictorie*;
- decizia să fie *oportună*, încadrîndu-se în perioada optimă de elaborare și aplicare; este bine a lua o decizie bună la momentul potrivit decît o decizie foarte bună, dar cu întîrziere;
- decizia să fie *integrată în ansamblul deciziilor*, coordonată cu deciziile altor decidenți cu care cooperează, cu decizii proprii luate anterior, ceea ce permite realizarea *principiului managerial al unității de decizie și acțiune prin integrarea pe orizontală și verticală* cu alți decidenți din ambianța profesională;
- decizia să fie *eficientă*, pentru a obține un efect cît mai mare cu un efort redus;
- decizia să fie *completă*, adică să cuprindă toate elementele necesare înțelegerii și aplicării ei (obiectivul, modalitatea de a acționa, termenele aplicate, responsabilitatea aplicării etc.) [12, p. 125].

În managementul actual, decizia este considerată *funcția principală a procesului de conducere* și un act de armonizare a obiectivelor cu resursele, fiind „motorul”

managementului, „nervul” lui vital, susține E. Joița, [8, p. 55]. Autoarea menționează, în această ordine de idei, că decizia exprimă conceptualizarea unei opțiuni de rezolvare a obiectivelor și de direcționare conștientă a activității; exprimă un proces de schimbare a realității; hotărăște linia strategică de rezolvare și valorifică informațiile eficiente; antrenează *factorul psihosocial* (relații, stări, opinii, valori) în rezolvarea situațiilor conturate. Decizia, afirmă E. Joița, este, de fapt, rezolvarea unei *situații problematice* [Ibidem, p. 55]. Iar în opinia lui I. Moraru, decizia este o activitate mentală, cât și un rezultat al ei, complexă și procesuală, care constă în recepționarea informației, prelucrarea ei, stabilirea alternativelor posibile, prospectarea consecințelor fiecăreia dintre ele, alegerea alternativei optime și fixarea mijloacelor și procedeele de a o finaliza în conformitate cu scopul urmărit.

V. Cojocaru, abordând problema schimbărilor în educație, menționează că sporirea numărului de probleme condiționate de aceste schimbări „complică procesul de luare a deciziilor. În prezent se lucrează sub influența unor noi factori strategici (instabilitate, limitarea de resurse, neomogenitate) și, ca urmare, experiența trecutului nu satisface precizerea viitorului” [5, p. 97]. Se impune, astfel, conducerea în baza unor *decizii de urgență*, raportate la situații imprevizibile, mereu în schimbare, aplicarea unor soluții compatibile cu noile cerințe, soluții descoperite, testate și adaptate la schimbare. Decizia, în opinia cercetătorului, este funcția principală a procesului de conducere, deoarece, „fiind un proces de armonizare a obiectivelor cu resursele, devine punctul nodal al managementului, exprimând esența conducerii, produsul cel mai reprezentativ al acestei activități” [Ibidem, p. 97]. Prin decizie, mai precizează cercetătorul, se înțelege conceptualizarea unei opțiuni, fie sub forma unei imagini mentale, fie a unui model explicit, iar menirea deciziei constă în direcționarea conștientă spre rezultatele finale. Decizia stabilește conexiuni cu un șir de entități, formula fiind următoarea: $D = f(Fc, Fn, Fu, m, r)$, unde Fc indică factori cunoscuți, Fn – factori necunoscuți, care nu pot fi influențați, Fu – factorul uman, M – motivarea, R – responsabilitatea față de consecințele deciziei. Valoarea factorului uman conexasă cu cea de mediu presupune următoarea expresie: $U = f(C, Q)$, în care C presupune cunoștințele, experiența profesională și experiența decidentului, iar Q – capacitatea de adaptare la transformările permanente. Abilitatea de a lua decizii eficiente este importantă pentru orice conducător, relevă V. Cojocaru [Ibidem, p. 99]. Noi putem afirma că luarea unei decizii eficiente este importantă pentru orice cadru didactic, în general, și pentru dezvoltarea sa profesională, în special. După A. Tabachiu, deciziunea este actul esențial al activității profesionale, reprezentând un mijloc prin care se trece la acțiune [11, p. 120]. Pot fi bine fundamentate prevederile, poate fi bine aleasă linia de

urmat, dar dacă se întârzie cu luarea unor decizii clare și mobilizatoare, acțiunea poate fi stopată. Se mai precizează că decizia poate fi eficientă numai în relația decident-executant.

Marea majoritate a informațiilor care circulă pe verticală, de sus în jos, susține I. Alecu, sînt decizii, iar informațiile care circulă invers, de jos în sus, privesc realizările sarcinilor la diferite niveluri ierarhice [1, p. 247]. Decizia, în opinia cercetătorului, reprezintă o linie de acțiune selectată dintr-o mulțime de posibilități pentru îndeplinirea anumitor obiective și este un proces rațional de alegere a unei linii de acțiune în scopul de a ajunge la un anumit rezultat. Plus la aceasta, sînt reliefate *condițiile* de luare a unei decizii: (a) existența obligatorie a oportunității de alegere din cel puțin două alternative, deoarece oricît de simplă pare o problemă la prima vedere, soluțiile posibile sînt foarte numeroase și se creează un adevărat *arbore de decizii*; (b) existența unui proces rațional, conștient în alegerea soluției sau deciziei, fapt care indică existența unei opțiuni în baza *regulilor de logică*; (c) definirea obiectivului ce urmează a fi atins, dacă nu există un obiectiv final, atunci luarea deciziei nu este posibilă, deoarece nu ar avea sens.

În felul acesta, *elementele componente ale adoptării deciziei* sînt următoarele: *decidentul* sau factorul de decizie, cel care ia decizia; *obiectivele urmărite*, rezultatul care trebuie obținut; *mulțimea alternativelor*, care cuprinde mulțimea variantelor posibile de a acționa pentru atingerea obiectivelor stabilite; *mulțimea consecințelor alternativelor* se referă la rezultatele fiecărei alternative sau soluții; *utilitatea consecințelor* indică folosul pe care îl aduce fiecare consecință posibilă [Ibidem, p. 250]. În aceeași ordine de idei, trebuie să menționăm că R. Tănăsescu și echipa sa văd un pic altfel elementele componente ale deciziei: *decidentul*, care prin voința sa declanșează acțiunea și prevede reacțiile; el are o poziție determinantă în câmpul decizional, influențînd prin trăsăturile personalității sale elaborarea, adoptarea și aplicarea deciziei; în cadrul procesului decizional asupra decidentului acționează un număr mare de factori care condiționează luarea deciziei: factori cognitivi, care privesc nivelul de cunoștințe al decidentului, factori psihosociologici, care vizează personalitatea, experiența, atitudinea, comportamentul, aspirațiile decidentului; *obiectivul urmărit*, care trebuie bine delimitat și dimensionat; *modalitatea de acțiune și mijloacele necesare*; *timpul*, care vizează timpul de la adoptarea deciziei la aplicare și timpul pentru colectarea informațiilor și elaborarea variantelor de decizii; *persoanele responsabile de aplicarea deciziei* [12, p. 129].

În contextul analizat, A. Tabachiu și I. Moraru atrag atenția asupra faptului că unii cercetători definesc decizia ca fiind alegerea unei alternative din mai multe posibile. „Dar definirea deciziei numai ca alegere are un șir de insuficiențe: (a) nu surprinde *procesualitatea*

fenomenului decizional; (b) lasă în umbră complexitatea deciziei; (c) nu cuprinde și alte elemente definitorii ale deciziei, fiind deci incompletă” [11, p. 214]. Din perspectivă teleologică, decizia presupune prezența scopului, fiind dublu finalizată: activitatea mentală este orientată spre realizarea fenomenului decizional, iar decizia luată presupune o finalizare reală, o transpunere în act. Prin urmare, deciziunea este o activitate mentală, cât și un rezultat al ei, complexă și procesuală, care constă în recepționarea informației, prelucrarea ei, stabilirea alternativelor posibile, prospectarea consecințelor fiecărei alternative, alegerea alternativei optime și stabilirea mijloacelor și procedeele de a o finaliza, în conformitate cu scopul urmărit. Decizia este o acțiune potențială, o anticipare mentală a acțiunii. Sau, altfel zis, decizia este o activitate mentală care precede și configurează acțiunea reală. Succedînd deciziei, acțiunea este un fel de desfășurare cvasialgoritmică a acesteia. *Decizia, în raport cu acțiunea, are valoare de program.* Din această perspectivă, constată cercetătorii, se poate spune că deciziunea este programul mental al acțiunii sau acțiunea este modalitatea de realizare a programului decizional [Ibidem, p. 215].

E. Mihuleac formulează ideea că definirea și înțelegerea deciziei implică luarea în considerare a două aspecte fundamentale: conceptualizarea unei opțiuni, fie sub forma unei imagini mentale, fie a unui model explicit, și faptul că luarea deciziei implică *simplificarea realității*. Esențial pentru orice proces decizional este perceperea modului în care a fost conceptualizată acea situație decizională. Decizia, ca act în care se includ acțiunea, mijloacele și căile de atingere a obiectivului, este rezultatul unui proces marcat de discuții contradictorii și, în multe cazuri, de incertitudini [9, p. 331]. Prin decizie se stabilește nu numai scopul și obiectivele, ci și resursele, sub forma mijloacelor pentru îndeplinirea practică a scopului. Menirea deciziei, prin urmare, cercetătorul o vede în direcționarea conștientă asigurată material – spre rezultate finalizate, reglarea, controlul, dar și previzionarea acțiunilor, *transformarea în acțiuni a cunoștințelor*, gândurilor și aspirațiilor [Ibidem, p. 338]. *Valoarea practică a deciziei constituie criteriul calitativ cel mai relevant de evaluare a activității manageriale și profesionale.* La fel ca în procesul cunoașterii, care pornește de la practică și se întoarce la practică, decizia se naște din acțiunea concretă și revine la aceasta, influențînd-o sau corectînd-o, dacă este necesar, și verificîndu-i justetea în cadrul ei. Calitatea deciziei depinde de pregătirea, experiența de viață, *potențialul decizional înăscut*, condițiile de muncă și de trai și de timpul disponibil, iar elaborarea și adoptarea ei are la bază, cel mai adesea, experiența, inițiativa, inspirația factorului decizional respectiv. Realizările fiecărei persoane de-a lungul vieții, satisfacțiile pe care le obține pe toate planurile, contribuția sa la realizarea obiectivelor

sistemelor în care este integrată depind de calitatea deciziilor individuale și de gradul aplicării lor. Decizia constituie modalitatea prin care fiecare persoană își stabilește ceea ce are de făcut în perioada următoare, deci este delimitată de sfera de cuprindere a profesorului decident. Această decizie se referă nemijlocit la propria sa activitate și a instituției sale. *Trăsături ale deciziei individuale sînt: un grad ridicat de diversificare, fapt ce o face tot mai răspîndită; se ia din inițiativa decidentului, fără a fi nevoie de un aviz ierarhic superior; adesea are ca obiect activitatea curentă a subsistemului respectiv* [Ibidem, p. 349].

Trebuie să mai precizăm că, vorbind despre specificul conducerii, Șt. Buzărnescu formulează cîteva idei relevante în aria problematicii deciziei. În primul rînd, cercetătorul afirmă că puterea, autoritatea și conducerea sînt variabilele indispensabile ale oricărei ecuații decizionale, la nivel macro- sau micropedagogic. În acest sens, *puterea* reprezintă interes științific în calitate de model de comportament capabil să influențeze schimbarea. *Autoritatea* prescrie orizontul de legitimare al exercitării prerogativelor de status-rol admise la nivelul unei structuri organizaționale corect determinate. *Conducerea* cumulează prerogativele utilizării flexibile a puterii structurilor organizaționale și a autorității persoanelor care cumulează răspunderi cu amplitudine pedagogică, în funcție de solicitările mediului și natura sarcinii. Prin urmare, *decizia, constată cercetătorul, vizează oportunitatea alegerii unei anumite formule de conducere în funcție de exigențele unei situații concret determinate.* Pentru a fi legitimă, aceasta trebuie să proceseze optim procentul de *putere, autoritate și conducere* în condiții de motivare a participării performante [2, p. 173-174].

Decizia prin negociere presupune o cercetare în căutarea unei formule de acord, care, definită în toată legea, permite negociatorilor să intre în detaliile ei. Problema nu constă în schimbarea concesiilor pînă la acordul final, ci în determinarea, mai întîi, a cadrului lor, a „formulei” care va funcționa prin schimbările și concesiile viitoare ca o referință. Negocierea permite un proces de definire progresivă a unei formule de acord general [Ibidem, p. 88], proceduri de comuniune, adaptate la situațiile locale, pe care dreptul legal n-ar putea să le inițieze; în acest fel negocierea este eficientă, deoarece e mult mai aproape de evenimentele productive. Ea constituie un mod de creare a regulilor noi sau de adaptare a regulilor perimate și inoperante. Regula negociată capătă mai multă forță executorie, datorită reproductibilității procedurilor și supravegherii reciproce. Dacă în negociere ambele părți își acordă un drept de control asupra celeilalte și fiecare veghează respectarea clauzelor negociate, atunci în decizia unilaterală acest lucru nu se întîmplă.

E. Joița, în studiul consacrat activității manageriale a profesorului, indică un șir de tipuri de decizie în baza unor

criterii de bază: (a) după amploarea implicațiilor asupra activității profesorului: *strategice*, orientate spre definirea perspectivei, în prevederea activităților fundamentale pe o durată medie; *tactice*, programate pe activități definite, pe perioade relative, pentru îndeplinirea deciziilor strategice; *operative*, curente, pentru realizarea obiectivelor concrete, a situațiilor, sarcinilor etc.; (b) după valoarea informațiilor asupra clarității obiectivelor: *certe*, când pot fi controlate și vizează atingerea sigură a obiectivului; *de risc*, când unele variabile sînt insuficient cunoscute, este micșorată probabilitatea îndeplinirii obiectivelor; *incerte*, când estimările se modifică datorită intervenției unor date noi, puțin cunoscute; (c) după sfera de cuprindere: *individuală și de grup*; (d) după frecvența elaborării: *periodice*, prin planificare, proiectare; *aleatorii, întâmplătoare*, cu prilejul apariției unor situații neprevăzute, *de excepție, unice*, în legătură cu unele evenimente deosebite [8, p. 58].

S. Cristea, la rîndul său, vorbește despre următoarele decizii ale profesorului: *decizii certe*, posibile atunci când corelația subiect-obiect are loc în condiții de disponibilitate și securitate psihică deplină; *decizii incerte*, posibile atunci când corelația subiect-obiect are loc în condiții de nesiguranță și chiar de insecuritate psihică; *decizii oscilante*, posibile atunci când corelația subiect-obiect are loc în „universuri aleatorii”, care întrețin chiar riscul de a „atrage efecte contrare” [3, p.191]. Cercetătorul constată că deciziile care conferă lecției calitate didactică și stil educațional sînt prin definiție managerială *decizii strategice*, bazate pe realizarea următoarelor obiective metodologice: asigurarea coerenței interne a activității prin corelarea funcțională a deciziilor de conducere strategică-tactică-operativă, coerență dependentă de capacitatea profesorului de a realiza prioritar conducerea strategică; asigurarea conducerii prin obiective, considerată funcțională conducere inovatoare, care vizează eficiența activității didactice într-un mediu aflat într-o continuă schimbare, cu numeroase elemente imprevizibile; asigurarea conducerii operaționale și operative, fundamentată pe decizii certe, concrete, unice, previzibile; asigurarea conducerii integrative, bazată pe capacitatea profesorului de a decide autonom prin raportarea deciziilor la condițiile specifice ale clasei de elevi și capacitatea sa de stabilizare organizatorică și de creativitate inovatoare; asigurarea conducerii excepționale sau prin excepție, care reflectă capacitatea profesorului de individualizare deplină a activității didactice și de eliminare totală a acțiunilor de rutină [Ibidem, p. 193].

În teoria conducerii se apreciază că circa 70-80% din probleme pot fi avute în vedere înainte de producerea lor, iar 20-30% pot fi rezolvate pe parcurs. Deciziile care preced desfășurarea unei activități sînt decizii programate, iar cele care se iau în timpul desfășurării se numesc neprogramate [14, p. 23]. Deciziile există numai în prezent, afirmă

cercetătoarea. Problema care se pune pentru profesor cînd ia decizii, să zicem, pe termen lung, nu vizează ce anume trebuie să facă mîine, dar ce trebuie să facă azi ca să fie pregătit pentru „nesigurul” mîine. Valoarea, importanța și semnificația deciziilor o constituie obiectivele pedagogice, deoarece după proiectarea obiectivelor procesul decizional are un *caracter ciclic*, toate deciziile următoare luîndu-se în raport cu opțiunile exprimate prin obiective. Informațiile „proaspete”, care apar frecvent în domeniul profesional, pot susține, afecta sau infirma o decizie luată mai înainte. Apariția situațiilor decizionale de incertitudine și risc face necesară prelungirea procesului decizional. Deciziile pe care le ia profesorul în timpul activității sînt elaborate în spiritul și în continuarea deciziilor adoptate înainte de activitate, atitudinile fiind destul de nuanțate. Ca factor de decizie, profesorul trebuie să acționeze nu ca un executant al propriilor decizii, dar să-și dezvolte capacitatea decizională pentru a-și întări rolul de conducător al procesului de evoluție profesională, a fi în stare să conștientizeze datele mereu schimbate ale situației de evoluție profesională, capabil de a-i surprinde caracterul mereu problematic, de a întrevădea diferite alternative posibile și de a-și asuma responsabilitatea luării deciziilor în baza informațiilor pe care le recepționează chiar pe parcursul activității [Ibidem, p. 25].

Trebuie să luăm în considerare și faptul că U. Șchiopu formulează *principiul binarității*, în baza căruia funcționează regula de decizie în sisteme deterministe, principiul care reclamă „totul sau nimic”, adică sistemul alege totdeauna sau niciodată, fără eroare posibilă, un anumit răspuns, corespunzător unei selecții în sistemul binar pentru un anumit semnal [10, p. 211]. În condițiile societății concurențiale și ale mondializării concomitente cu păstrarea identității naționale, deciziile în educație se cer a fi luate rapid, fiabil, pertinent, consistent, bazate pe informații pe măsură, afirmă I. Ionescu [6, p. 129]. În țările occidentale, teritorializarea politicii educației este contemporană fenomenului general al descentralizării. În acest caz, a descentraliza înseamnă a apropia decizia de cei care sînt afectați de ea. A descentraliza înseamnă a lua în seamă multiplicitatea actorilor educației și nu se reduce doar la distribuirea puterii mai multor decidenți. De exemplu, în baza unei anchete care a vizat și disponibilitatea profesorilor în noi roluri, în noi structuri de decizie, în legătură cu descentralizarea, s-a constatat că 58% se pronunță pentru creșterea puterii de decizie la nivelul școlii. Este relevant, de asemenea, că 72,8% din cei investigați se pronunță pentru promovare în funcție de eficiența, calitatea muncii și vechime, ceea ce arată că profesorii sînt conștienți de necesitatea efortului personal de formare, de profesionalizare într-o societate *meritocratică*. În rezultat, s-a constatat că majoritatea competențelor de decizie în educație se concentrează la vîrf, nivelul intermediar avînd rolul unei „curele de

transmisie”, autonomia școlii și a profesorului fiind minimă [Ibidem, p. 135]. Descentralizarea structurii decizionale nu este un scop în sine, de dragul „spargerii autorității în bucăți mai mici de autoritate”, susține cercetătorul. Această descentralizare este necesară pentru promovarea unui învățământ modern, eficient, în care nivelul central se concentrează asupra pilotajului

strategic și cedează din competențe autorităților locale, școlilor, profesorilor. Descentralizarea sau autonomia școlilor și a profesorilor nu pot fi doar improvizate. În condițiile în care se produce democratizarea societății, se afirmă și pluralitatea deciziilor și responsabilităților, o articulare și o alternanță a deciziilor în raport cu educația.

Una dintre acțiunile posibile în acest sens poate fi activitatea bazată pe următorul tabel de completare:

Tipul de decizie	Exemplul dat
1. Decizia strategică vizează obiective fundamentale; presupune o viziune de ansamblu cu orientări de perspectivă, indică un proiect de lungă durată	
2. Decizia tactică vizează obiective specifice; se bazează pe un program concret, care indică consecutiv acțiunile, are o complexitate mai redusă, se referă la perioade scurte de timp	
3. Decizia curentă vizează obiective operaționale; se bazează pe o detaliere a rezolvării unor sarcini mai simple	
4. Decizia creditară vizează obiective previzionale; se ia fără a analiza alternativele posibile	

Examinați explicarea diverselor tipuri de decizii și notați, în spațiul rezervat, câte un exemplu cu raportare la dezvoltarea dvs. profesională pentru fiecare tip de decizie.

În baza celor menționate, putem constata următoarele: definirea deciziunii manageriale ca factor al dezvoltării profesionale a cadrelor didactice trebuie să se axeze pe următoarele coordonate specifice: (a) ca tip de decizie pe specificul *deciziei unilaterale și individuale*; (b) precizarea limitelor de *competență decizională*, stabilite în baza fișei postului; (c) *dezvăluirea specificului problemei decizionale*.

REFERINTE BIBLIOGRAFICE:

1. Alecu I. (coord.), *Management în agricultură*, București, Editura CERES, 1997.
2. Buzărnescu Șt., *Introducere în sociologia organizațională a conducerii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
3. Cristea S., *Managementul organizației școlare*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1996.
4. Cornescu V., Marinescu P., Curteanu D., Toma S., *Management – de la teorie la practică*, București, Universitatea din București, 2004.
5. Cojocar V. Gh., *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Chișinău, Editura Lumina, 2004.
6. Ionescu I., *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*, Iași, Polirom, 1997.

7. Jinga I., Istrate E. (coord.), *Manual de pedagogie*, București, Editura ALL Educational, 2001.
8. Joița E., *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*, Iași, Editura Polirom, 2000.
9. Mihuleac E., *Bazele managementului*, București, Romfel SRL, 1993.
10. Șchiopu U. et al., *Dicționar enciclopedic de psihologie*, București, Editura Babel, 1997.
11. Tabachiu A., Moraru I., *Tratat de psihologie managerială*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1997.
12. Tănăsescu R., Condei R., Oancea M., Nicolae I., *Managementul în unitățile agricole*, București, Editura Licorna, 1997.
13. Thuderoz, Ch., *Negocierile. Eseu de sociologie despre liantul social*, Chișinău, Editura Știința, 2002.
14. Toma S., *Deciziile profesorului ca decizii de conducere*//*Revista de pedagogie*, 1992, nr. 3-4, p. 23-25.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. Tatiana CALLO
dr. conf. Angela CARA

Implicații culturale în formarea profesională inițială

Termeni-cheie: cultură profesională, cultură de specialitate, profesor de psihologie, cultură generală, cultură mixtă, educație, fenomen instructiv-educativ.

Any teacher's contact with instructive phenomenon determines him/her to make his/her mark, responsive and active in the same time, manifesting himself/herself expressively in the didactic activity style.

There are also given general and professional culture aspects in this context.

Looking at the teacher from the education mission point of view, and taking in consideration the upbringing results which are determined by the social objective we can say that teacher's knowledge are considered to be components of his/her own culture only if it contributes to his/her own spiritual consummation. Especially if it contributes to the moral and spiritual consummation of the person to whom the teacher's culture is conveyed.

Orice contact al profesorului cu fenomenul instructiv-educativ îl determină să se realizeze simultan, receptiv și activ, manifestându-se expresiv, în stilul activității didactice. În contextul acesta se prefigurează și dimensiunile culturii generale și profesionale.

Spre deosebire de cultura generală, cultura profesională a cadrului didactic include în sfera sa o cultură de specialitate, raportată la un anumit domeniu din natură sau societate, o cultură psihologică, pedagogică și metodică și o cultură politico-ideologică, ce alcătuiesc împreună un tot unitar, constituind condiția indispensabilă a unei eficiențe certe pentru activitatea lui cotidiană.

Cultura profesională cuprinde sistemul de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități și atitudini necesare pentru exercitarea unei profesii sau a unui grup de profesii înrudite. Ea asigură condițiile obligatorii integrării în societate prin intermediul profesiei. Altfel spus, profesiunea devine un mijloc al socializării umane, oferind condiții prielnice pentru afirmarea tonalității [1]. Cultura profesională se constituie pe fondul culturii generale, prin specializarea și adaptarea componentelor acesteia la specificul unei profesii, concomitent cu transmiterea unor cunoștințe de specialitate și formarea unor priceperi, deprinderi și capacități adecvate. Cultura profesională nu poate fi ceva supraadăugat la ceea ce s-a asimilat și format până în acel moment. În al doilea rând, logica formării culturii profesionale impune evitarea tendinței de concentrare exclusivă asupra unei specializări înguste [2].

Privind cadrul didactic prin prisma misiunii învățământului, a finalităților educației determinate de cerințele sociale obiective, am putea spune că cunoștințele pe care le posedă reprezintă elemente ale culturii sale numai dacă și în măsura în care ele contribuie la propria desăvârșire etic-spirituală, dar, mai ales, a persoanei asupra căreia cadrul didactic trebuie să își operaționalizeze cultura, transmițând-o.

Independent de cantitatea, calitatea, varietatea și profunzimea ei, cultura profesorului se manifestă ca

acțiune operațională asupra individului pentru atingerea scopurilor propuse, contribuind la formarea lui. Or, valoarea culturii, în această situație, este vădită tocmai de modul în care educația folosește cultura, este dată tocmai de măsura în care cultura devine operațională sau, ducând analiza până la limitele ei, valoarea culturii profesorului este dată de măsura în care cultura și educația tind să își dezvăluie, în dinamica lor, identitatea de fond. Putem afirma deci că măsura valorii culturii este operaționalizarea ei [3]. Cultura profesională a cadrului didactic este de o complexitate aparte, determinată de funcțiile ce decurg din statutul său în societatea noastră:

- a) funcția de specialist într-un anumit domeniu datorită cărui fapt el asigură elevilor un sistem de cunoștințe fundamentale, deprinderi și priceperi, care să le permită cunoașterea domeniului respectiv (din punct de vedere teoretic și practic, aplicativ). Această funcție necesită de la profesor o cultură de specialitate temeinică realizată parțial în învățământul superior și completată ulterior prin diferite forme de perfecționare;
- b) funcția de educator, de modelator al personalității tinerei generații, poate fi îndeplinită corespunzător de profesor numai posedând o profundă pregătire metodică. Aceasta permite profesorului să acționeze în direcția realizării obiectivelor pe care și le propune, reușind să cunoască „obiectul” muncii sale, să știe *cît, cum* să ofere și *ce* să pretindă celor pe care îi formează și pentru care trebuie să constituie un model de urmat, prin tot ceea ce face și este. Ca și cultura de specialitate, cultura psihologică, pedagogică și metodică trebuie îmbogățită permanent prin forme de perfecționare organizată, dar, mai ales, prin autoperfecționare (studiu individual și cercetare), considerând că ceea ce se realizează în facultate în respectiva direcție reprezintă doar premisele unei adevărate culturi viitoare;
- c) funcția de mediator și copartner, pentru a stabili

relații de cooperare, a cărei exercitare depășește limitele instituției de învățământ, extinzându-se asupra părinților, organismelor de stat, mass-media etc. Pentru a fi un bun mediator, profesorul trebuie să posede o cultură temeinică, constituită din cunoștințe din diverse domenii.

Din cele expuse reiese că în mod principal cultura generală și cultura profesională relaționează între ele și au multe puncte comune. O cultură profesională nu poate fi formată dacă nu are la bază o cultură generală adecvată. În rândurile ce urmează vom încerca să argumentăm acest fenomen. Cultura generală reprezintă “cultura fundamentală necesară fiecărui om”, pentru realizarea sa individuală și socială. Ca noțiune pedagogică de maximă generalitate (concept fundamental), ea acoperă toate laturile educației (intelectuală, morală, profesională, estetică, fizică, ecologică, juridică, religioasă, sanitară etc.) și toate nivelurile sistemului de învățământ (primar, gimnazial, liceal, secundar, superior). Cultura de specialitate propune un ansamblu de competențe, priceperi și deprinderi necesare stăpînirii teoretice și practice a unei anumite profesii. Ea presupune ponderea prealabilă a unei culturi generale, dar și o aprofundare a acesteia în anumite domenii ale cunoașterii științifice, umaniste, economice, tehnologice etc. Metodologia reformei aprofundează analiza celor două concepte și a relațiilor dintre ele. Ca noțiune pedagogică fundamentală, cultura poate fi proiectată transversal la trei niveluri de reprezentare:

- “ca suport al dezvoltării integrale” a personalității, respectiv a capacităților individuale, a creativității și autonomiei;
- “ca ansamblu al pregătirii funcționale”, realizată printr-un “conținut determinat” care poate fi atins “prin aprofundarea unui domeniu al științei”;
- “ca temelie a pregătirii specializate”, necesară pentru “dobîndirea unui anumit număr de calificări alese potrivit funcțiilor sociale pe care și le asumă orice individ (funcții familiale, profesionale, civice)”, pe fondul “trunchiului comun” [4].

Astfel, putem conchide că, în sensul enunțat, cultura generală nu este opusă, ci complementară celei profesionale. Aceasta ne permite să confirmăm că formarea profesională se poate produce doar pe baza unei culturi generale bine constituită și însușită. Unitatea dintre specialitate și cultură generală are loc într-un proces complex de factori: motivație, opțiuni, temeuri ce determină alegerea profesiei și idealul de viață spre care tinde persoana respectivă. Necesitatea unei sau altei culturi profesionale depinde de specificul domeniului practicat. Un foarte bun specialist deci este cel ce încorporează cultura generală ca pe ceva firesc, o valorifică în profesiunea sa, ea devenind normă principală a comportamentului său cultural. Omul cult este acel care îmbină în sine cultura intelectuală cu cea afectivă și care

se afirmă în societate ca o personalitate multilaterală cu numeroase valențe umane [5].

Cultura generală nu poate fi concepută în afara finalității ei, care este cultura profesională, după cum aceasta din urmă nu prezintă un simplu adaos al celei dintîi, fiindcă “un om cu o solidă cultură generală este mult mai mobil, mai elastic, mai adaptabil, mai accesibil unei continuări de calificare” [6]. Specializarea în absența unei culturi generale devine inoperantă și refractară procesului de formare și perfecționare, tot așa cum cultura generală fără cea profesională face anevoios procesul integrării sociale a omului.

Dacă raportăm noțiunea de cultură la studentul psiholog, atunci acesta nu poate fi conceput izolat, ci încadrat în societate. Privit ca individ, despre el se zice că este erudit, educat: cultura lui cuprinde așteptate domenii principale, cîte cercuri sau sfere de activitate practică el. Deosebim, din acest punct de vedere, trei domenii principale:

- felul cum este organizată viața lui sub raport material și ambianța în care trăiește;
- dezvoltarea la care a ajuns viața lui internă, spirituală;
- înseși formele vieții sociale.

Din conținutul primului domeniu se dezvoltă cultura exterioară; din cel de al doilea – cea interioară și din cel de al treilea – cea mixtă, adică aceea în care spiritul și corpul se interpătrund.

Cultura exterioară vizează felul în care studenții fac față nevoilor fizice: cum se hrănesc, se îmbracă, mediul ambiant, adică obiceiurile și regulile de viață.

Cultura vestimentară ține de bunul gust, susține V. Mândăcanu, și constă în alegerea vestimentației care îi stă mai bine omului, nu neapărat a celei care este la modă [7]; îmbrăcămintea, coafura este cartea de vizită a omului. Ținuta și expresivitatea sînt strîns legate de starea psihică a omului, de regimul de relaxare și încordare a mușchilor corpului, de dispoziția de lucru, de cultura exterioară.

Cultura comunicării, sub aspect pedagogic, se bazează pe relațiile dintre profesor și student, învățător și elev. Este izvor de informație, de cunoaștere a altei persoane și factor de interacțiune umană [8, 9]. În acest sens, comunicarea se realizează prin cuvînt, gest, mimică, pantomimă. Aceste atribute țin atît de cultura exterioară, cît și de cea interioară și constituie mijloacele principale în profesia de învățător.

Cultura comportării include manierele elevate, de grație și destindere, de transmitere a gîndurilor, sentimentelor și emoțiilor prin acțiuni fizice [10]. Normele comportării civilizate sînt legate de manierele frumoase, ținută, gest și mimică exterioară acceptabile.

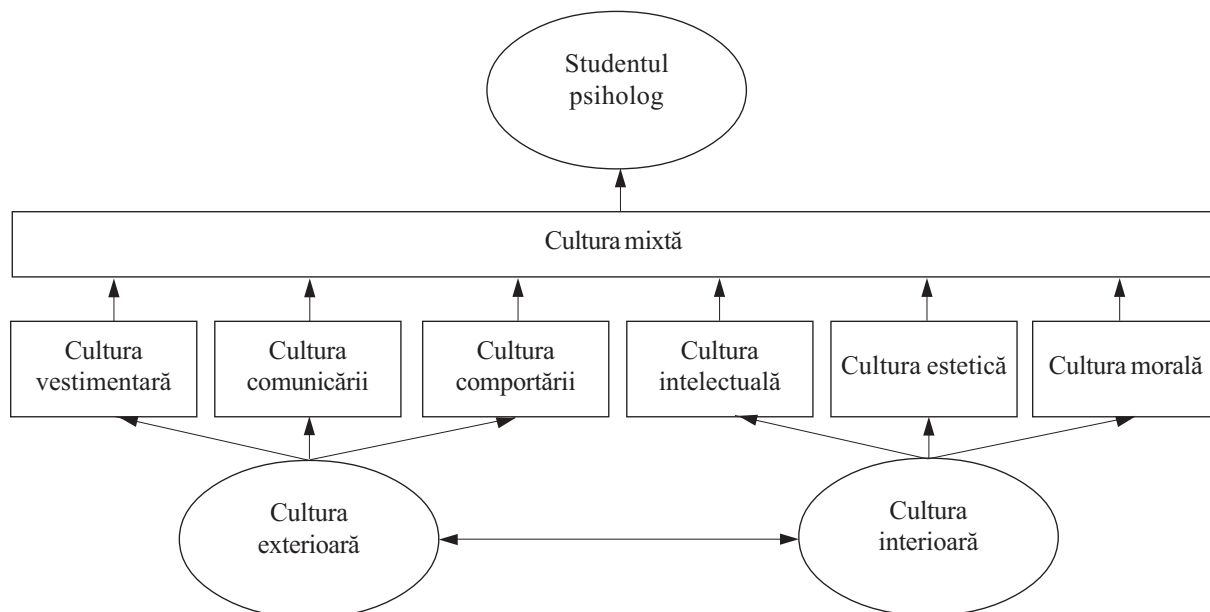
Cultura interioară se raportează la gradul de dezvoltare a forței productive și la direcția forțelor intelectuale, la procesul de cunoaștere, la calitățile afective șivoluționale ale omului.

Cultura intelectuală constă în gradul de cunoaștere a adevărului, grad determinat de nivelul la care se află știința și propagarea cunoștințelor generale.

Cultura estetică (a sentimentelor, a sufletului, a inimii) se conține în gradul de receptivitate pentru frumos, nobil, sublim. Lipsa de receptivitate pentru bucurie se răsfrânge asupra culturii, manifestându-se prin brutalitate, cruzime, indiferență etc.

Cultura morală (a voinței) constă în orientarea voinței către ce este bun și moral și în forța de a realiza. Cultura morală este considerată supremă datorită faptului că măsura culturii unei personalități ne-o dă, în primul rând, moralitatea lui, ce încheie setul de culturi (*Figura 1*).

Figura 1. Aria principiului cultural al educației



Educația conform culturii cuprinde toate aspectele culturii, privită în ansamblu. Tineretul unui popor trebuie educat în conformitate cu treapta de cultură la care s-a ridicat în orice aspect poporul respectiv, în latura interioară, exterioară și socială [11].

Actualmente, cerințele pe care principiul educației conform culturii le formulează față de profesori au sporit, deoarece cultura prezentului s-a ridicat în multe privințe pe o treaptă mai înaltă. Astfel, cultura exterioară și cultura interioară se încadrează în cultura generală și în cea de specialitate și pot fi amplificate prin studiul unor discipline opționale care corelează cu aptitudinile, interesele tinerilor studioși, cum ar fi Problematika lumii contemporane, Noile educații, Cultura și etica profesională etc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Habermas J., *Conștiință morală și acțiune comunicativă*, Editura ALL, București, 2000.
2. Kneller G.F., *Logica și limbajul educației*, EDP, București, 1973.
3. Marcus S., Neacșu Gh. et. al., *Relația dintre empatie și orientarea helping în structurarea competenței didactice*//*Revista de psihologie*, Editura Academiei Române, 1994, Serie nouă 2, T. 40.
4. *Concepția dezvoltării învățămîntului în*

Republica Moldova//*Făclia*, 1995, nr. 16.

5. Potolea D., *Stiluri educaționale*//*Probleme fundamentale ale pedagogiei*, coord. D. Todoran, EDP, București, 1982.
6. Measiscev V.N., *Probleme fundamentale ale psihologiei atitudinilor*//*Psihologia în URSS*, Editura Științifică București, 1965.
7. Mîndîcanu V., *Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat. Concepte. Repere teoretice și practice*. Opinii, Editura Lyceum, Chișinău, 2002.
8. Rădulescu-Motru C., *Personalismul energetic și alte scrieri*, București, 1984.
9. Șoitu L. (coord.), *Comunicare și educație*, Editura Spiru Haret, Iași, 1996.
10. Grigoraș L., *Personalitatea morală*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982.
11. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera, Chișinău-București, 2000.

Marinela TĂNASE,
Institutul de Științe ale Educației

Recenzenți:
dr. conf. Vasile PANICO
dr. hab., prof. univ. Nicolae SILISTRARU



Claudia SUHAN

Colegiul de Informatică din Chișinău

Jocul didactic – metodă interactivă de comunicare orală

Termeni-cheie: competențe de comunicare, metodă interactivă, joc didactic, acțiune didactică simulată, proiect, proiect ludic, tipuri de jocuri didactice, forme de realizare a jocului, exprimare orală, vorbire, exerciții de simulare, algoritmul jocului, proces instructiv-educativ, practică educațională.

Résumé: Cet article présentera quelques-unes des questions soulevées par notre expérience en tant qu'enseignante chercheuse. Nous nous proposons à

partir du jeu didactique de contribuer à une réflexion sur la spécificité de l'apprentissage du français en situation didactique. Nous nous arrêtons sur les types et les formes des jeux didactiques tout en mettant en valeur leur dimension interactionnelle. Cette démarche vise à développer la communication orale chez des apprenants de 14-17 ans en classe de français langue étrangère.

Formarea *competențelor de comunicare orală* la elevi în timpul lecției presupune existența unor instrumente didactice adecvate. Conform opiniei lui André de Peretti, alegerea metodelor și demersurilor relevă responsabilitatea profesorului privind realizarea obiectivelor și achiziționarea de cunoștințe [5, p. 102]. Determinarea reușită a metodei în raport cu obiectivul stabilit contribuie la atingerea scopului fixat. Adevărații pedagogi au pledat întotdeauna pentru metoda care conduce la rezultatele scontate pentru ei și discipolii lor în funcție de contingentul celor instruiți. În pedagogia actuală, se conturează tendința de a practica metode moderne, în vogă. Ele înviorează viața clasei, activitatea elevilor. Firește, în educație nu există modernitate fără tradiție și cele mai eficiente elemente ale metodelor tradiționale trebuie să-și găsească locul și rolul în lecția contemporană, oferindu-le impulsuri și conotații ce răspund imperativului timpului. O îmbinare reușită a metodelor moderne cu cele tradiționale, *eclectica*, constituie o cale eficientă ce contribuie la dirijarea cu iscusință a demersului didactic al lecției.

Una din metodele de comunicare orală este *jocul didactic*, venit din antichitatea greacă și romană, foarte actual și în ziua de azi, care constă în a plasa elevii "într-o situație ludică cu caracter de instruire" [1, p. 30], antrenându-le inteligența, imaginația, creativitatea și conducându-i implicit la dezvoltarea comunicării [8] – obiectiv-cadru privind predarea-învățarea limbilor străine.

Jocul didactic reprezintă o activitate mentală dinamică, desfășurată într-o atmosferă de distracție, în care "...predomină acțiunea didactică simulată" [2, p. 210].

Prin intermediul jocului didactic, elevului i se redă încrederea în propriile capacități și i se dezvoltă potențialul creator.

Predilecția pentru joc este înăscută la copil, profesorului

revenindu-i doar misiunea de a cultiva prin multiple căi această facultate, îndrumându-l să pătrundă în subtilitățile vieții reale și ajutându-l să conștientizeze adevăratele ei valori.

Considerăm oportună concluzia savantului D. Patrașcu: „jocul didactic este un fel de activitate în situațiile orientate la reproducerea și însușirea experienței sociale, în care se desfășoară și se determină autoreglarea comportamentului” [3, p. 230].

Jocul didactic contribuie la stimularea activității personale, la îmbunătățirea relațiilor dintre elevi, elevi și profesori, la dezvoltarea curiozității, la crearea unui anturaj psihologic favorabil, la educarea simțului responsabilității, disciplinei, corectitudinii, a unui comportament adecvat normelor de conduită.

Importanța jocului didactic în procesul instructiv-educativ a fost argumentată de cercetători din diferite țări: J. Dewey, M. Montessori, O. Decroly, L. Vîgotsky, V. Leontiev, S. Rubinstein, Ș. Amonaşvili, S. Cristea, T. Bădică, I. Drăgan, R. Popescu, S. Cemortan, Gh. Rudic, A. Rotaru, I. Iachim, L. Granaci, D. Patrașcu etc. care au arătat caracterul lui activ, funcțiile, particularitățile metodice și diversele criterii de clasificare.

Conform opiniei lui S. Cristea, atestăm următoarele criterii pedagogice de grupare a jocurilor didactice:

- 1) după obiectivele prioritare (jocuri de stimulare a cunoașterii interactive, jocuri senzoriale, jocuri de dezvoltare a limbajului);
- 2) după conținutul instruirii (jocuri literare, jocuri lingvistice);
- 3) după forma de exprimare (jocuri simbolice, jocuri-ghicitori, jocuri de cuvinte încrucișate);
- 4) după resursele folosite (jocuri-materiale, jocuri pe bază de întrebări, jocuri pe bază de fișe individuale);
- 5) după regulile instituite (jocuri spontane, jocuri protocolare);

- 6) după competențele psihologice stimulate (jocuri de mișcare, jocuri de atenție, jocuri de limbaj, jocuri de imaginație, jocuri de creație) [2, p. 210].

Tipurile de jocuri menționate prevăd acțiuni cu funcții reglatoare ce contribuie la favorizarea *comunicării orale*.

Nu mai puțin importantă în didactica predării-învățării limbilor moderne este problema clasificării *formelor* de realizare a jocului didactic conform următoarelor criterii:

- după numărul elevilor/subiecților implicați (jocuri individuale, jocuri colective, jocuri de grup);
- după modul de organizare/distribuirea subiecților/elevilor (jocuri în perechi, jocuri în triade etc.);
- după modul de conlucrare a subiecților/elevilor implicați (joc de cooperare, joc de confruntare, joc competițional, joc-proiect (*proiect ludic*) etc.);
- după așezarea spațială a subiecților/elevilor implicați (joc în lanț, joc în cerc, joc în triunghi etc.);
- după gradul de dinamicitate (jocuri în mișcare, jocuri pe loc repaos etc.);
- după prezența elementului dramatic (joc simulativ, joc de rol, joc imitativ, joc-înscenare etc.).

Jocurile didactice la o lecție de limba franceză au drept obiectiv perfecționarea *exprimării orale* ce dezvoltă auzul fonematic, precum și capacitatea de a percepe frumusețea, finețea și muzicalitatea acestei limbi. Prin intermediul respectivei metode punem accent pe *comunicarea verbală, nonverbală și paraverbală* și formăm la elevi/subiecți deprinderea de a formula întrebări și a da răspunsuri desfășurate, de a respecta pauzele în vorbire, intonațiile și ritmul vocii.

Astfel, elevul comunică, trăiește și conștientizează diferite stări emoționale, "...își formează deprinderi ce îl ajută să se includă în activitatea colectivă și îi dezvoltă capacitatea de a comunica" [3, p. 237].

Jocul didactic, exercițiile de simulare generează *situații comunicative* care, conform cercetătoarei Angela Solcan [7, p. 67], conțin 4 etape distincte:

- 1) crearea situației;
- 2) înțelegerea situației;
- 3) introducerea construcției-cheie;
- 4) fixarea unei noi construcții prin dramatizare (*jocul de rol*).

Situația comunicativă creată prin intermediul activităților ludice, simulative, permite elevilor să participe activ la o *comunicare reală*. Experiența pedagogică arată că în cadrul acesteia subiecții conversează degajat, devin independenți și responsabili de propria prestație, percep situația și din perspectiva celuilalt, beneficiază de libertatea de a lua decizii. Ei *comunică interactiv*, respectând coerența și coeziunea discursivă în deplină conformitate cu situațiile concrete de comunicare, fac schimb de informații, or, „o informație dirijată în mod intenționat devine un mesaj” [4, p. 7].

În ultimii ani am constatat valoarea practică a jocului-*proiect*, numit și *proiect ludic* sau *proiect-joc de rol*, care are aceeași structură ca și *proiectul*, metodă ce angajează

elevii în construirea învățării, manifestând independență și responsabilitate față de produsul realizat. În *proiectul ludic* acest produs ar putea fi:

- o piesă de teatru pusă în scenă de către elevii înșiși în baza unei opere studiate;
- imitarea unei lecții organizate de un profesor autoritar/democrat, de un profesor loial/mai puțin loial etc.;
- simularea funcțiilor exercitate de administratori ai unei școli a viitorului.

Cercetătoarea E. Polat susține că, spre deosebire de proiect, în *proiectul ludic* elevii își asumă anumite roluri, dictate de caracterul și specificul problemei abordate. Acestea pot fi personaje din viața reală, precum și personaje literare sau eroi inventați. Jocul de rol în astfel de proiecte are o valoare primordială [6, p. 7].

Pedagogia modernă recunoaște jocul didactic drept un element ameliorativ și afectiv puternic al lecției, utilizat la orice etapă a ei, realizând obiectivele educaționale propuse la nivel de cunoaștere, de aplicare și de integrare.

Vom analiza în continuare câteva jocuri didactice în contextul concret al unei lecții de limba franceză, avînd la bază următoarele *repere*:

- denumirea jocului;
- obiectivele;
- tema;
- forma de activitate;
- prezentare succintă;
- secvențe din joc.

Jocul: "A tour de rôle"

Obiective:

- 1) să dezvolte aptitudinile de comunicare orală la elevi;
- 2) să formeze deprinderi de a formula întrebări concise și coerente.

Tema: Le cinéma

Forma de activitate: în perechi

Prezentare succintă: În baza textului studiat sau a secvenței de film vizionate, la etapa de fixare a cunoștințelor elevilor li se propune să pună întrebări, ținînd cont de consecutivitatea ideilor, coerența și corectitudinea exprimării.

Secvențe din joc:

E1: Marie, dis-moi, s' il te plaît, où et quand a eu lieu la première séance publique du cinéma?

E2 Marie : La première séance publique du cinéma a eu lieu à Paris le 28 décembre.

1895. Hélène, sais tu combien de spectateurs y ont assisté ?

E3 Hélène: Oui, bien sûr. A cette séance n'ont participé que 33 spectateurs, mais les parisiens immédiatement ont adopté l'invention du siècle.

Pourrais-tu me dire, Serge, qui ont été les héros de cette invention?

E4 Serge: Ce sont les frères Lumière...

Acest joc didactic, desfășurat într-o formă interactivă, de lucru în perechi, îi ajută pe elevi să-și aprofundeze

cunoștințele la tema studiată, să adreseze întrebări și să formuleze răspunsuri.

Jocul “Boule de neige”

Obiective:

- 1) să dezvolte comunicarea orală și scrisă;
- 2) să dezvolte creativitatea;
- 3) să formeze abilități de a compune enunțuri desfășurate și de a le integra în situații de comunicare.

Tema: Le subjonctif

Forma de activitate: în lanț, în grup

Prezentare succintă: După prelucrarea materialului gramatical la tema „Le subjonctif”, elevilor li se dă drept exemplu sintagma „Il est nécessaire”, propunându-li-se să o dezvolte într-o frază desfășurată, fiecare adăugând câte un cuvânt și repetându-l pe cel emis de elevul precedent. Este foarte important ca elevii să cunoască normele de utilizare corectă a verbelor la modul subjonctiv. Având ca reper enunțul formulat, elevii creează situații comunicative lucrând în grupuri de 4-5 persoane.

Secvențe:

E1: Il est nécessaire

E2 : Il est nécessaire que j'apprenne

E3: Il est nécessaire que j'apprenne très bien

E4: Il est nécessaire que j'apprenne très bien pour que je puisse réussir.

Enunțul final posibil: Il est nécessaire que j'apprenne très bien pendant l'année pour que je puisse réussir à l'examen de baccalauréat.

Elevii scriu enunțul pe poster și discută în baza diferitelor situații comunicative propuse de profesor.

Conform aceluiași model, elevilor, încadrați în grupuri a câte 4 persoane, li se propune să compună versuri cu tematici studiate conform programei de învățământ, utilizând subjonctivul. Prezentăm câteva variante elaborate de elevi:

Tema: Les études

I grup I elev: Pour qu'on puisse étudier aisément
II elev: Il est nécessaire qu'on travaille assidûment

III elev: Il est important que nous sachions beaucoup

IV elev: Afin qu'on réussisse toujours et partout.

Tema: La famille

II grup I elev: Il faut qu'on honore notre père et notre mère

II elev: Pour que nos jours se prolongent sur terre.

III elev: Que la famille soit toujours bénie

IV elev: Toi, mon paradis infini.

III grup

Jocul: “Les quatre coins”

Obiective: Dezvoltarea comunicării orale și scrise.

Tema: La jeunesse

Forma de activitate: în grup

Prezentare succintă: Împărțim clasa în grupuri a câte 4 persoane, fiecăruia propunându-i-se câte un poster pe care este notată întrebarea-problemă: “La jeunesse n'est pas un âge charmant, en es-tu d'accord?”. Fiecare elev al grupului răspunde la întrebare, înscriind răspunsul în colțul mai apropiat. Ulterior, elevii citesc pe rând mesajul creat și timp de 4-5 min. polemizează în baza situației-problemă.

Secvențe:

E1: Je ne suis pas tout à fait d'accord avec cette affirmation, car la jeunesse est la plus belle période de la vie.

E2: Je suis d'accord, car c'est la période quand on veut s'affirmer, mais toutes „les tribunes” sont occupées.

E3: J'accèpte cette idée; il est vrai que la jeunesse est un passage dangereux de la vie quand les jeunes souffrent, quand ils doivent faire le choix de la carrière.

E4: Je ne trouve pas correcte cette affirmation, je suis jeune, j'aime la vie, les distractions et cet âge pour moi est merveilleux.

Cele expuse reprezintă doar o inițiere în activitatea pedagogică cotidiană, dar care, sperăm, să contribuie la dirijarea cu măiestrie de către profesor a procesului instructiv-educativ, el, profesorul, manevrând cu iscusință pîrghiile ce alungă monotonia din cadrul lecțiilor.

În practica educațională profesorii de limba franceză pot folosi o multitudine de jocuri didactice (la table ronde, jeu-test, la conférence scientifique, les cartons de jeu de rôle etc.), ce presupun extinderea și diversificarea activității, fapt ce contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare orală ale elevilor.

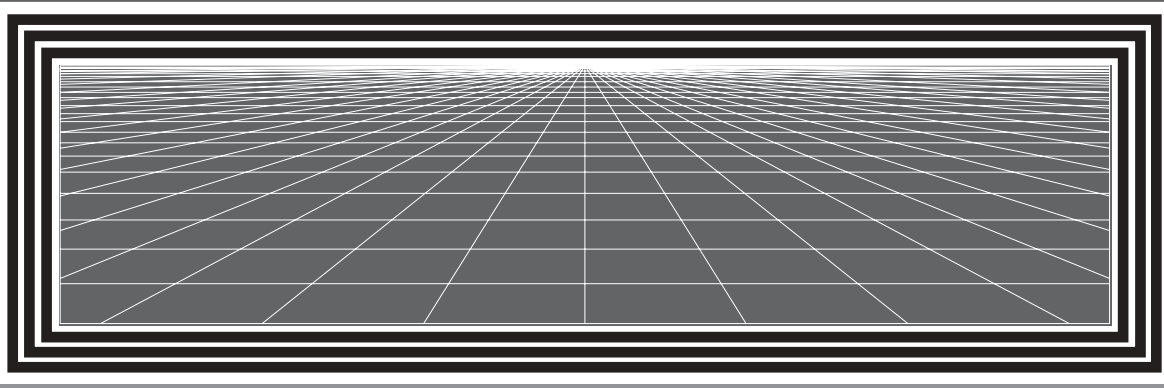
REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cerghit I., *Metode de învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
2. Cristea S., *Dicționar de pedagogie*, Chișinău-București, Editura Litera Internațional, 2000.
3. Patrașcu D., *Tehnologii educaționale*, Chișinău, 2005.
4. Peretti Andre de, *Tehnici de comunicare*, Iași, Editura Polirom, 2001.
5. Peretti Andre de, *Educația în schimbare*, Iași, Editura Spiru Haret, 1996.
6. Полат Е. С., *Новые педагогические технологии при обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе*, 2000, Nr. 2, c. 3-9.
7. Solcan A., *Problematizarea – strategie didactică de dezvoltare a competențelor comunicative la studenți*, Chișinău, 2003.
8. Charles R., Williame Ch., *La communication orale*, Paris, Editions Nathan, 2002.

Recenzenți:

dr. conf. univ. Claudia PRIGORSCHI

dr. conf. univ. Angela SOLCAN



DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE



Maria Eliza DULAMĂ

Universitatea "Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Educația pentru valori prin intermediul povestirilor

unei atitudini corecte față de părinți, iar în cea de-a treia (*Liana, leul și șoricelul*) se prezintă consecințele minciunii asupra propriei persoane și a celorlalți.

FAPTELE NOASTRE ȘI EFECTELE LOR

Prin abordarea povestirii *Cuiele* de Simion Pop, s-a preconizat atingerea următoarelor obiective de către elevi: să identifice greșeli proprii sau ale altor copii; să enumere pedepsele pe care le-au primit când au greșit; să evalueze greșelile după propriul sistem de valori; să își manifeste opinia față de trăirile copilului care a greșit; să propună o soluție din perspectiva părintelui în situația în care fiul său greșește. Prin analiza și interpretarea conținutului, s-a urmărit ca elevii să își dezvolte următoarele capacități: de a compara fapte după un anumit criteriu; de a analiza propriul comportament într-un mod cât mai obiectiv și pe baza unui sistem de valori corect; de a compara propriul comportament cu cel al copilului din povestire; de a discerne între bine și rău; de a formula argumente pentru a susține o opinie; de a rezolva o situație-problemă. Prin interpretarea acestei povestiri, copiii ar trebui să conștientizeze că faptele noastre rele îi rănesc pe ceilalți și că faptele noastre bune nu pot îndrepta și compensa în întregime răul făcut. Pentru implicarea activă a elevilor s-au utilizat câteva tehnici: *Lanțul ideilor*, *Copacul ideilor*, *Jurnalul dublu*, *Linia valorilor*, *Mai multe capete la un loc*. Cadrul de învățare a fost construit după modelul Evocare-Realizare a sensului-Reflecție.

În etapa de evocare a cunoștințelor despre subiectul care va fi abordat, pentru ca elevii să stabilească unele conexiuni cu experiența lor anterioară, li s-a cerut să numească fiecare, pe rând, câte o greșală dintre cele mai frecvent comise de copii față de părinții lor (*Lanțul ideilor*; Dulamă, 2002, p. 54), iar profesorul le-a reprezentat pe tablă (șantaj, ton ridicat, încăpăținare, obrăznicie, revoltare, sfidare, minciună etc.) într-un organizator grafic (*Copacul ideilor*, Dulamă, 2002, p. 54).

ROLUL POVEȘTIRILOR ÎN EDUCAȚIE

În prezent se constată că elevii citesc foarte puțin, că sînt atrași de magia realității „virtuale”, pe care o percep prin intermediul computerelor și a televiziunii și că se manifestă predominant ca ascultători și spectatori pasivi. Pentru a crește capacitatea copiilor de a asculta, de a vorbi, de a scrie, de a gândi analitic, de a raționa în mod logic, de a rezolva probleme, de a anticipa, de a-și imagina diferite lucruri, de a face judecăți de valoare etc., ei pot fi implicați în situații de învățare activizante cu ajutorul povestirilor și poveștilor. Fiecare povestire propusă pentru discuție va fi aleasă astfel încît prin ea să se transmită un mesaj profund în plan spiritual și să se asigure formarea unui sistem de valori umane încă de la vîrste mici. Prin aceste texte copiii analizează și compară modele pozitive și modele negative, învață să integreze o acțiune și un comportament într-un context reflexiv, evaluează în mod critic situații, atitudini și comportamente, conștientizează că fiecare acțiune determină un efect, își asumă anumite conduite și responsabilități. Povestirea devine un mediu de învățare în care copiii acționează, discută, reflectează, își asumă roluri, iar învățarea devine activă, deoarece implică un scop, o acțiune și un rezultat.

Spre exemplificare au fost alese trei povestiri, fiecare urmărind un alt scop în plan spiritual. Prima povestire (*Cuiele* de Simion Pop) vizează cultivarea unui comportament binevoitor față de semenii, cea de-a doua (*Tatăl și cei zece feciori* de Alexandru Mîtru) – formarea

De asemenea, copiii au fost solicitați să își amintească cum anume i-au pedepsit părinții. Profesorul a scris pe tablă lista pedepselor (*Lista de idei*), propunându-le să facă o judecată de valoare pentru a alege pedepsele pe care le acceptă. Fiecare elev a marcat în caiet cu semnul + pedepsele acceptate, apoi profesorul le-a marcat pe tablă. Lista elaborată de elevi cuprindea: statul în genunchi, bătaia, cearta, muștrarea, reproșul, ignorarea, interzicerea vizionării emisiunilor TV etc. Ei acceptau să fie pedepsiți prin ignorare, prin muștrare, prin interzicerea temporară a vizionării televizorului.

În etapa de construire a sensului, în paralel cu lecturarea individuală a textului *Cuiele*, elevii au completat un *Jurnal dublu* (Brown și al., 1984). Ei au împărțit foaia caietului în două printr-o linie verticală. În partea stîngă au scris un fragment din text care i-a impresionat sau i-a surprins, iar în partea dreaptă – cite un comentariu despre fragmentul ales.

CUIELE, de Simion Pop

Omul avea un fecior rău cum e fierea. Lenea curgea de pe el, în timp ce cu ușorul trai era frate de cruce. Doar de blestemății și de rele era bun. Tatăl său nu-l bătu așa cum făceau alți părinți. Bătu cite un cui în ușa de fiecare boacăna a neisprăvitului: cuiul și fapta de ocară. Timpul curse, ușa se umplu, deveni zid de cuie. Nu aveai unde pune un deget și fiul omului se înfurie, vorbind către tatăl său:

- Nicăieri ca la noi. De ce ai bătut cuie în ușa?
- Tu le-ai bătut, zice tatăl.
- Eu?
- Da. N-ai făcut tu rele, duium, cutare și cutare, nu mai țin minte cite, multe, fără număr?
- Făcut, recunoscui fiul.
- De fiecare faptă rea am înfipt cite un cui. Privește, ăsta ești tu, vorbi tatăl, posomorîndu-se rău.
- Nu-i supărare, cuiele se pot scoate; eu voi fi acela, promise fiul.
- Poate făcînd tot atîtea fapte bune, spuse tatăl și își văzu de propriile griji.

Odrasla își luă rolul în serios, se făcu alt om, de nerecunoscut, încît fapta de laudă și actul de mărînimie deveniseră obișnuință. Nu trecea zi să nu ia cleștele spre a scoate un cui-două din ușa fărădelegilor lui. Timpul curse, ușa se goli și fiul elergă într-un suflet la tatăl său, care albise pe cap, trăgea să moară. Spuse către el, strălucînd de bucurie:

- Văzut-ai, tată? Nu mai e nici un cui. Le-am scos pe toate!
- Dar găurile?

După încheierea lecturii, profesorul a stabilit cine a ales primul fragment și de ce, apoi al doilea fragment etc. Pentru ca elevii să construiască sensul într-un mod cât mai clar, profesorul le-a adresat mai multe întrebări.

În etapa de reflecție, elevii au format grupuri a cite patru, fiecare dintre ele urmînd să discute și să elaboreze

un răspuns la întrebarea: Ce ați face voi dacă ați fi în locul tatălui? (*Mai multe capete la un loc*) (Kagan, 1992). Ulterior, un delegat din fiecare grup a prezentat opinia acestuia în fața clasei.

Elevilor li s-a propus să reflecteze dacă fiul este conștient de urmările greșelilor comise, chiar dacă în locul fiecărei fapte rele a făcut o faptă bună; să își exprime în mod fizic opinia față de această dilemă și să se așeze pe o linie a valorilor (Kagan, 1992). Sarcina de lucru a fost următoarea: Imaginați-vă o linie de la un capăt la altul al clasei. Dacă apreciați că acest copil este conștient de consecințele greșelilor lui, așezați-vă în șir indian la capătul dinspre tablă, dacă apreciați că nu conștientizează urmările faptelor sale, așezați-vă la capătul celălalt, iar dacă sînteți indeciși - așezați-vă la mijlocul liniei. După ce elevii s-au așezat în șir indian, li s-a cerut să formeze trei grupuri în funcție de opinia personală, să discute în fiecare grup și să facă o listă a argumentelor prin care își susțin părerea. După dezbateri, cite un participant a prezentat poziția grupului său. Dacă își schimbă opinia, elevii pot trece dintr-un grup în altul. Profesorul nu și-a expus atitudinea și nu a dat dreptate nici unui grup, pentru a nu influența elevii și pentru a-i determina să își formeze prin discuții o opinie și să o susțină prin argumente.

RELAȚIA DINTRE COPII ȘI PĂRINȚI

Abordarea povestirii *Tatăl și cei zece feciori*, de Alexandru Mîtru, a presupus realizarea de către elevi a următoarelor obiective: să identifice greșelile făcute de părinți și de copiii lor; să evalueze greșelile după propriul sistem de valori; să propună o soluție din perspectiva părintelui în situația în care copilul său greșește; să susțină o opinie prin argumente; să contraargumenteze împotriva unei opinii; să anticipeze ce se va întîmpla într-o povestire în funcție de context și de personajele existente. S-a urmărit ca elevii să își dezvolte următoarele capacități: de a formula argumente în susținerea unei opinii; de a formula contraargumente; de a anticipa evenimentele; de a identifica trăsăturile esențiale, pozitive și negative ale unui personaj; de a compara comportamentul propriu cu cel al personajelor sau al altor persoane. Pentru implicarea elevilor în activitate s-au utilizat tehnicile: *Scrierea liberă*, *Termeni cheie dați în avans*, *Metoda predictivă*, *Rețeaua discuțiilor*, *Turul galeriei*, *Harta personajelor*.

În etapa de evocare, pentru ca elevii să realizeze conexiuni cu experiența lor anterioară, li s-a cerut să povestească în scris (*Sciere liberă*) (Elbow, 1987) o situație în care i-a indignat comportamentul unui copil față de părinții săi. Activitatea individuală de scriere a fost urmată de o activitate frontală orală în care citeva elevi au relevat întîmplările la care s-au referit. Ulterior, elevii au primit ca sarcină de lucru să scrie, timp de cinci minute, o poveste sau povestire scurtă în care să folosească următoarele cuvinte: tată, copii, avere, greșeală, respect (*Termeni cheie dați în avans*) (Temple, 2001).

În etapa de realizare a sensului, elevii au citit povestirea *Tatăl și cei zece feciori*, de Alexandru Mitru, dar numai pînă la primul semn („Băiatul cel mare stătea la masă cu soața și cu copiii”). După lectura acestui fragment ei au răspuns la întrebările: Ce s-a întîmplat pînă acum în povestire? Ce credeți că se va întîmpla în povestire? Elevii au notat predicțiile în caiete, iar profesorul – pe tablă (*Metoda predictivă*).

Ce s-a întîmplat?	Ce credeți că se va întîmpla?

Elevii au citit al doilea fragment („Se duse la feciorul cel de-al doilea și-i cere un loc să se odihnească.”), apoi au răspuns la întrebările: Ce s-a întîmplat în poveste? Care dintre predicțiile voastre a fost mai aproape de ceea ce s-a întîmplat în poveste? Elevii au subliniat în tabel predicția corectă. Ei au prezis ce se va întîmpla în continuare și au scris în tabel predicțiile lor.

Elevii au citit al treilea fragment („Bătrînul văzu că vine sluga.”) și au procedat ca în secvența anterioară. După parcurgerea ultimului fragment, s-a discutat pe baza lui, ghidați de întrebările profesorului: Vă place cum s-a terminat povestea? De ce? Cine a greșit? De ce considerați că tatăl a greșit față de feciorii lui? De ce considerați că au greșit feciorii față de tatăl lor?

Elevii au elaborat o *hartă a personajelor* (Temple, 2001): au enumerat personajele (tatăl, fiul cel mare, al doilea fiu, ceilalți fii), au trasat între ele linii și au prezentat caracteristicile fiecăruia, așa cum l-au perceput ei, fără a face trimitere la cuvintele autorului.



În etapa de reflecție, elevii au constituit o *rețea a discuțiilor* (Alvermann, 1991). Sarcina de lucru a fost formulată astfel: Unii dintre voi consideră că tatăl a greșit împărțind averea, iar alții nu. Scrieți întrebarea într-un pătrat, iar alături motivele pentru care susțineți că tatăl a greșit sau nu a greșit împărțind averea.

DA	Tatăl a greșit cînd a împărțit averea?	NU
•		•
•		•

După formularea în mod individual a argumentelor în caiet, elevii care cred că tatăl a greșit au format un grup în fața tablei, cei care cred că nu a greșit s-au grupat lîngă fereastră, iar indecisiile au discutat lîngă un dulap din clasă. Fiecare grup a avut la dispoziție cîteva minute pentru a alege argumentele cele mai elocvente. Ulterior, membrii grupului *DA* au adus cîte un argument, iar cei din grupul *NU* au adus contraargumente, după care au expus pro-

prile argumente. Indecisiile au avut posibilitatea să contraargumenteze ideile ambelor grupuri. În final, dacă și-au schimbat poziția, elevilor li s-a permis să treacă în alt grup.

La sfîrșitul activității, elevii au format grupuri de patru. Fiecare grup a realizat un poster pe care a specificat ce ar fi făcut în locul tatălui. Elevii au afișat posterele în clasă (*Turul galeriei*) (Kagan, 1992), au vizitat galeria, au analizat soluția propusă de fiecare grup și au scris opiniile și întrebările lor pe marginea posterelor. Grupurile au comparat opiniile lor cu cele ale altor grupuri și au discutat comentariile făcute de colegi.

TATĂL ȘI CEI ZECE FECIORI,

de Alexandru Mitru

Vai de feciorul care își izgonește tatăl din pragul casei sale, că fapta lui nu poate fi iertată.

A fost odată un tată care avea zece feciori. Și așa cum se întîmplă cîteodată, s-a apucat bătrînul să își împartă toată averea celor zece feciori. A împărțit-o în părți egale.

– O să mînc la unul, o să dorm la altul ... Că sînt copiii mei! gîndea bătrînul.

Nu după mult timp, bătrînul plecă spre casa fiului cel mare.

– Voi sta la el la masă! își zice tatăl.

Dar buna prevedere îl făcu pe bătrîn să își ia cu el puțînă brînză, pîine și vin.

Băiatul cel mare stătea la masă cu soția și copiii. Cînd văzu pe fereastră că vine tatăl lui, începu să ascundă sub pat farfuriile și oalele cu mîncare.

– De ce să îi mai dăm și lui? îi zise soția. Nu îi avem destul pe copiii noștri pe care să îi hrănim?

Bătrînul intră în casă:

– Ei, ce mai faceți? îi întrebă. Ați mîncat?

– Am mîncat! îi răspunse repede feciorul cel mare.

– Păcat - spuse bătrînul - vă adusesem și eu aici în traistă niște mîncare, să mîncăm împreună.

Cum auzi că bătrînul adusesese mîncare, nora sări pe traistă să vadă ce este în ea.

– Acum voi pleca, a spus bătrînul. Mîncăți voi singuri ce am adus...

Bătrînul văzuse cum se înghesuiau pisicile și cîinii pe sub pat și își dădu seama că băiatul lui a ascuns mîncarea acolo.

Plecă. Se duse la cel de-al doilea fecior și îi ceru un loc unde să doarmă.

Feciorul a început să se plîngă că are oaspeți și că nu are loc în casă. Îl duse pe bătrîn în grajd, îi dădu o pătură zdrențuită și îi arătă o grămadă de fîn, zicîndu-i să se culce acolo.

Bătrînul rupse pătura în două, și jumătate i-o dădu feciorului înapoi.

– De ce ai rupt-o? întrebă băiatul.

– Pentru că jumătate vreau să o dai feciorilor tăi. Ei să o păstreze și să îți-o dea ție cînd vei fi bătrîn ca mine și cînd vei avea nevoie de un loc unde să dormi! îi

spuse cu mîhnire bătrînul.

Feciorul nu a înțeles ce a vrut să spună tatăl lui. L-a lăsat singur în grajd și a plecat să se distreze cu musafirii pe care îi avea în casă.

A doua zi, bătrînul a pornit din nou la drum. A mers pe la fiecare dintre feciorii săi. Și fiind acum sărac, nici unul dintre copii nu îl mai băga în seamă. Unul nu avea mîncare, altul nu avea loc în casă, și tot așa ...

– Ei, iată – își zise bătrînul – eu singur am putut avea grijă de zece feciori, dar zece feciori nu pot avea grijă de un singur tată. Dar lasă, că îi voi face eu să înțeleagă că au greșit!

De atunci, tatăl nu și-a mai vizitat nici unul dintre copii.

Văzînd că tatăl lor nu mai vine pe la ei, feciorii au crezut că bătrînul a murit. Băieții au plătit un om să se ducă la casa tatălui lor și să vadă ce se întîmplă acolo.

Bătrînul, văzînd că vine acel om, și-a dat seama că băieții lui au trimis pe cineva să vadă ce se întîmplă cu el. A umplut un ulcior cu pietricele, a început să îl zdrăngăne și să vorbească singur:

– Dragii mei bănuți de aur, ce bine că v-am păstrat... Voi nu veți fi ai nimănui, decît ai aceluia fecior care mă va iubi și mă va îngriji cel mai bine!

Omul plătit a alergat imediat la feciori și le-a spus că tatăl lor mai are un ulcior plin cu bani de aur. El vrea să îl lase moștenire aceluia dintre feciori care îl va iubi și îl va îngriji mai bine.

Ei, copii, să fi văzut atunci cum alergau feciorii și nurorile cu pruncii după ele la bătrîn:

– Tătucă ... Vîno la mine!

– Ba la mine!

– Noi te iubim mai mult!

– Ba noi...

Pe toți îi apucase dragostea de tată. Au început să se certe care să aibă grijă de bătrîn, la care să stea, la care să mînînce.

– Bun! a rostit bătrînul. Văd eu că mă „iubiți” cu toții. Voi sta pe rînd la fiecare cîte o săptămînă. Și voi vedea eu cine mă iubește cu adevărat. Ulciorul îl voi îngropa într-un loc știut numai de mine. Și numai după moartea mea veți afla unde e.

Feciorii au avut grijă de tatăl lor cum au putut ei mai bine. Fiecare dorea să îi arate cît de mult îl iubește. Cînd a murit, bătrînul a lăsat o scrisoare în care spunea unde se află ulciorul. Feciorii au alergat să dezgroape „averea”. Mare le-a fost mirarea cînd în loc de bani au găsit doar pietricele! Alături au găsit și un bilet de la bătrîn, în care tatăl le povestea prin ce a trecut atunci cînd a aflat că băieții lui nu îl iubesc pe el, ci doar banii lui.

Abia atunci au înțeles supărarea și tristețea din inima celui ce le fusese tată...

CONSECINȚELE MINCIUNII

Prin abordarea povestirii *Liana, leul și șoricelul* s-a vizat atingerea următoarelor obiective de către elevi: să identifice greșelile făcute de părinți și de copiii lor; să evalueze greșelile după propriul sistem de valori; să propună o soluție din perspectiva părintelui în situația în care fiul său greșește; să argumenteze în susținerea unei opinii; să contraargumenteze împotriva unei opinii; să anticipeze evenimentele într-o povestire în funcție de context și de personajele existente. S-a urmărit ca elevii să își dezvolte următoarele capacități: de a formula argumente pentru a susține o opinie; de a rezolva o situație-problemă; de a compara comportamentul unor personaje sau al unor persoane, de a compara comportamentul propriu cu al unor personaje sau persoane. Au fost aplicate tehnicile: *Interviu în doi*, *Tabelul cauză-efect*, *Tabelul T*, *Tabel al acțiunilor alternative*, *Cvintetul*.

În etapa de evocare, elevii au lucrat mai întîi în perechi. Ei au expus cîte o experiență personală legată de minciună și s-au interviuat reciproc asupra acesteia pentru a afla mai multe detalii (*Interviu în doi*). Discuția în perechi a fost urmată de o discuție frontală în care elevii au relatat experiența cea mai interesantă pe care au aflat-o.

În etapa de realizare a sensului, profesorul a citit primul fragment din povestirea *Liana, leul și șoricelul* („Se sculară flămînzi de la masă...”) și a cerut elevilor să memoreze evenimentele. Pentru ca elevii să conștientizeze consecințele afirmațiilor Lianeii, profesorul a adresat cîteva întrebări: Ce l-a determinat pe tatăl Lianeii să renunțe la masă? Ce urmări a avut afirmația Lianeii precum că sub dulapul din bucătărie este un șoricel? Pe baza răspunsurilor s-a completat în tabel.

Afirmațiile Lianeii	Urmările afirmațiilor Lianeii
„Sub dulapul din bucătărie este un șoricel.”	Consecința 1: „Nu mai putem mîncă nimic.” Consecința 2: „Se sculară flămînzi de la masă.”
„În pădurea Băneasa a scăpat un leu de la grădina zoologică.”	Consecința 1: „Nu mai putem merge.” Consecința 2: „Azi vom sta acasă.” Consecința 3: „A început să plîngă.”
„Mă doare stomacul.”	Consecința 1: „Stai în pat.” Consecința 2: „Mama îți va face repede un ceai de mușețel, fără zahăr...”
„Nu mă mai doare stomacul!” „Nu a scăpat nici un leu din cușcă și nu este nici un șoricel în bucătărie.” „Îmi pare rău că am mințit.”	Consecința 1: „Să ne servească micul dejun.” Consecința 2: „Liana a mîncat fără mofturi.” Consecința 3: „A îmbrăcat rochița albastră.” Consecința 4: „A plecat cu tatăl și cu mama ei spre pădurea Băneasa.”

Profesorul a citit al doilea fragment („De necaz a început să plîngă.”) și a adresat întrebările: Ce a spus Liana că tatăl ei a renunțat din nou la planul inițial? Ce urmări a avut afirmația Lianeii precum că în un leu a scăpat de la grădina zoologică și hoinărește prin pădurea Băneasa? Elevii și profesorul au completat tabelul.

Profesorul a citit următorul fragment („Îți va trece repede durerea de stomac...”) și a adresat întrebările: Ce a spus Liana că tatăl ei a luat anumite măsuri? Ce măsuri a luat tatăl? Elevii și profesorul au completat tabelul.

Profesorul a citit ultimul fragment și a adresat întrebările: Ce a decis Liana? Ce adevăr a mărturisit ea? Ce s-a întîmplat cînd a spus adevărul? Elevii și profesorul au completat tabelul cu noi informații.

În etapa de reflecție, elevii au completat într-un *Tabel T* (Temple, 2001) motivele pentru care sînt de acord și motivele pentru care nu sînt de acord cu modul în care a procedat Liana și cu modul în care a procedat tatăl.

DA, sînt de acord cu modul în care a procedat tatăl, pentru că:	NU sînt de acord cu modul în care a procedat tatăl, pentru că:

DA, sînt de acord cu modul în care a procedat Liana, pentru că:	NU sînt de acord cu modul în care a procedat Liana, pentru că:

Elevii au completat *Tabelul acțiunilor alternative*, precizînd cum ar fi făcut ei în locul tatălui sau al Lianeii:

Cum ați proceda dacă ați fi în locul tatălui și ați constata că fiica dvs. minte?	Cum ați proceda dacă ați fi în locul Lianeii și ați constata că ați greșit?
1.	1.
2.	2.

În încheiere, elevii au creat, timp de cinci minute, un *Cvintet* (Steele, Meredith, Temple, 1998) despre minciună sau despre Liana, respectînd regulile:

1. Primul vers este format dintr-un cuvînt (cuvîntul-cheie) care denumește subiectul descris.
2. Al doilea vers este format din două cuvinte (adjective) care descriu subiectul.
3. Al treilea vers este format din trei cuvinte care exprimă acțiuni (verbe, de obicei la gerunziu).
4. Al patrulea vers este format din patru cuvinte (o propoziție) care exprimă sentimentele față de subiect.
5. Ultimul vers este format dintr-un cuvînt care exprimă esența subiectului.

Exemple de *cvintete* elaborate de profesori:

Minciuna, sfruntată, gogonată, frizînd, falsificînd, exagerînd, nu are picioare lungi. Efect. (Goran Vasile)	Liana, mincinoasă, mică, rîzînd, plîngînd, suferind. Nu se supără nicicînd, exagerînd. (N.O.L.)	Faptă urită, deplorabilă, gîndind, săvîrșind, dispînd, fără regrete și rușine. Minciuna. (Pașca Salvina)
Minciuna, dulce, amară, acuzînd, pedepsind, suferind. De ce era necesară fabulînd? (Pop Maria)	Liana, naivă, isteată, fabulează dorind, crezînd că poate pleca imediat. Minciunica. (Olivia Florea)	Liana, alintată, „năzdrăvană” negînd, sfidînd, mișînd. Regretă că-i țîfnoasă. Mincinoasă! (Valeria Maria Ivașcu)
Minciunica, șmecheră, ghidușă, glumind, exagerînd, înflorind, încearcă ieșiri din monotonie, învîțînd. (Emilia Kadar)	Liana, mofturoasă, mincinoasă, inventînd, înșelînd, suferind, își distruge singură bucuriile, neîncredere.	Minciuna, ipocrită, lașă, denaturează, înșeală, distruge. E doar vacanța adevărului. Falsă.

LIANA, LEUL ȘI ȘORICELUL

Rochița albastră și pantofii roșii ai Lianeii erau pregătiți de mama ei pentru o plimbare cu tata. Liana era bucuroasă că va pleca la plimbare și va vedea lucruri frumoase. Se așezară la micul dejun și ea promisese că va mânca fără mofturi, ca să poată pleca mai repede. Pe masă erau așezate o mulțime de bunătăți:

lapte, unt, brînză, ouă, mere și nuci. Dar abia se așezară la masă și Liana strigă:

- Sub dulapul din bucătărie este un șoricel.
- Vai, în dulap a fost mîncarea! spuse tatăl. Sigur că șoricelul a gustat din lapte, unt, brînză cu botișorul lui murdar, așa că nu mai putem mîncă nimic. Se sculară flămînzii de la masă și Liana se duse să se îmbrace pentru plecare, cînd simți ca o mîncărime pe limbă și spuse:

– Am auzit că în pădurea Băneasa a scăpat un leu de la grădina zoologică.

– Păcat! zise tatăl. În dimineața aceasta îmi făcusem planul să ne plimbăm prin pădurea Băneasa. Dacă a scăpat leul, nu mai putem merge. Azi vom sta acasă.

S-a dus plimbarea, își spuse Liana. Cine m-a pus să spun ce nu s-a întâmplat? De necaz a început să plîngă.

– De ce plîngi? o întrebă îngrijorat tatăl.

– Mă doare stomacul.

– Atunci trebuie să stai în pat și mama îți va face repede un ceai de mușețel, fără zahăr, hotărî tatăl.

Liana a urcat în pat. Era tare necăjită, o să trebuiască să înghită și ceaiul de mușețel, și încă fără zahăr, pe lângă faptul că a pierdut toate bunătățile de pe masă și plimbarea de la grădina zoologică. A închis ochii. Se gîndea ce să facă, cum să iasă din încurcătură.

Mama veni cu ceaiul de ceai și-i zise:

– Bea, fetița mea. Îți va trece repede durerea de stomac.

– Nu mă mai doare stomacul! strigă Liana.

– Foarte bine, zise tatăl. Atunci ceaiul îl voi bea eu, însă cu zahăr. Poți să te dai jos din pat.

Liana se duse sfioasă lângă tatăl ei și-i spuse:

– Tată, vreau să-ți spun ceva. Nu a scăpat nici un leu din cușcă și nu este nici un șoricel în bucătărie. Iartă-mă! Îmi pare rău că am mințit.

– Dacă-i așa, roagă-o frumos pe mama să ne servească micul dejun și după aceea vom porni toți trei la plimbare.

Liana a mîncat fără mofturi, a îmbrăcat rochița albastră, apoi a plecat cu tatăl și cu mama ei spre pădurea Băneasa. Liana gîndea mulțumită: „Tot mai bine e cînd spui adevărul.”

CONCLUZII

Ca reacție la faptul că elevii citesc foarte puțin și că sînt influențați în mod negativ de realitatea “virtuală” oferită prin computere și prin televiziune, s-au propus spre abordare trei povestiri și s-a detaliat modul de lucru cu elevii din perspectiva învățării active. Prin tehnicile utilizate s-a urmărit dezvoltarea capacităților elevilor de a asculta, de a vorbi, de a scrie, de a gîndi analitic, de a raționa în mod logic, de a rezolva probleme, de a anticipa, de a-și imagina diferite lucruri, de a face judecăți de valoare, de a analiza propriul comportament într-un mod cît mai obiectiv și pe baza unui sistem de valori corect, de a compara comportamentul propriu cu cel al personajelor sau al altor persoane, de a discerne între bine și rău, de a formula contraargumente, de a anticipa ce se va întîmpla într-un anumit context, de a identifica trăsăturile esențiale, pozitive și negative, ale unui personaj.

Fiecare povestire transmite un mesaj profund în plan spiritual și induce un anumit sistem de valori umane care trebuie descifrat în mod adecvat cu ajutorul profesorului. Prin intermediul celor trei povestiri copiii au avut posibilitatea să analizeze și să compare modele pozitive și modele negative, să integreze o acțiune și un

comportament într-un context reflexiv, să evalueze critic situații, atitudini și comportamente, să conștientizeze că fiecare acțiune determină efecte, să își asume anumite conduite și responsabilități. Prin construirea cadrului de învățare Evocare-Realizare a sensului-Reflecție, elevii au fost plasați într-un mediu optim de învățare în care au acționat, au discutat, au reflectat, și-au asumat roluri. Învățarea a devenit astfel activă, deoarece a implicat un scop, o acțiune și un rezultat.

Rolul profesorului este foarte important în momentul abordării acestor povestiri cu elevii, întrucît reușita activității depinde de competența acestuia, dar și de profilul moral și de ethos-ul său. Prin intermediul tehnicilor sugerate elevii vor fi antrenați în mod activ, dar prin întrebările propuse de către profesor, prin observațiile sale, prin capacitatea sa de persuasiune elevii ajung la o interpretare profundă a conținutului, interpretare care ar trebui să determine schimbări pozitive în sistemul lor de valori.

REFERINȚA BIBLIOGRAFICE:

1. Alvermann D., *The Discussion Web: a Graphic Aid for Learning Across the Curriculum*, în *The Reading Teacher*; 45, 2 (octombrie), 1991, p. 92-99.
2. Brown A., Annmarie Palincsar, Bonnie Armbruster, *Instructing Comprehension – Fostering Activities in Interactive Learning situations*, Heinz Mandl (Ed), *Learning and Comprehension of Text*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, N.J., 1984.
3. Dulamă M., *Modele, strategii și tehnici didactice activizante*, Editura Clusium, Cluj-Napoca, 2002.
4. Elbow P., *Toward a Phenomenology of Freewriting*, în *Journal of Basic Writing*, 8, nr. 2, 1987, p. 762-767.
5. Estes Th. H., & Vaughn J. L., *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*, Allyn & Bacon, Boston, MA, 1986.
6. Kagan S., *Cooperative learning*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano, CA. 1989, 1992.
7. Steele J. L., Meredith K. S., Temple C., *Promovarea gîndirii critice*, vol. II, editat de Fundația Soros și de Institutul pentru o Societate Deschisă în cadrul proiectului “Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice”, Cluj-Napoca, 1998.
8. Steele J.L., Meredith K.S., Temple C., *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice*, vol. I-II, editat de Centrul Educația 2000+ în cadrul proiectului “Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice”, București, Cluj-Napoca, 1998.
9. Temple C., *Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gîndirii critice în învățămîntul superior: Gîndirea critică în abordare transcurriculară*, Proiectul RWCT, Open Society Institute, New York., 2001.
10. ***Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii*, E.D.P., București, 1981.



Lucia COMAN

Liceul Teoretic "Ion Creangă", mun. Chișinău

*„Singurul scop absolut al omului este creația.
Numai acest scop sfințește și mijloacele.
Orice mijloace.”*

(Lucian Blaga)

Societatea contemporană are nevoie de o personalitate armonios dezvoltată care să se poată ușor adapta la condițiile mereu în schimbare ale vieții și care se caracterizează printr-un șir de calități intelectuale, morale, profesionale, estetice, fizice. Acest ideal educațional este conform cu cerințele unei societăți orientate spre valorile fundamentale ale humanitas-ului: adevăr, bine, frumos, dreptate și libertate. Faptul că personalitatea se modelează prin realizarea obiectivelor proiectate explică centrarea procesului de învățămînt pe teologia educațională – concepție reflectată în curriculumul învățămîntului preuniversitar (4, p. 5).

Înstruirea școlară, care își propune cultivarea valorilor, a practicilor și a principiilor democratice, trebuie să aibă în vedere atât forma, cât și conținutul didactic. Cunoașterea realizată pe baza învățării școlare nu este un scop în sine. Nici un rezultat nu are sens deplin, dacă nu este legat de dezvoltarea unor aptitudini și competențe în măsură să stimuleze interesul și capacitatea de participare socială a elevilor. Procesul instruirii presupune însușirea unor concepte, valori, atitudini și comportamente. O problemă majoră și actuală este identificată prin întrebarea: Cum, în ce mod formăm comportamentul elevului? Răspunsul ține de cunoașterea și de aplicarea eficientă a tehnologiilor educaționale.

În practica profesorilor de literatură, pe lângă metodele clasice de predare/învățare, tot mai des sînt folosite cele euristice, care se justifică prin implicarea elevilor în procesul de cercetare, antrenînd gîndirea divergentă și creativitatea. *Colajul* este o tehnică prin care se poate realiza și un alt principiu al instruirii curriculare – integrarea.

În opinia lui E. Joița, integrarea, privită mai ales din perspectiva „științei pentru viitor” (3, p. 150), trebuie abordată ca produs al activității cognitive, dar și ca proces

Tehnica colajului și procesul integrării

mental de relaționare între mecanismele acestuia, între respectivele mecanisme și mediu. În primul rînd, accentul este pus pe receptarea informațiilor și pe factorii externi, pe receptarea informațiilor și pe reacțiile la acestea, pe cultura acumulată. În al doilea rînd, atenția se concentrează pe factorii, pe procesele interne de cunoaștere (reprezentare, înțelegere, conceptualizare, soluționare de probleme, luare de decizii, memorare). Metoda integrativă permite demonstrarea complexității obiectului, a metodologiei, a realizării educației, dar și a specificității, a independenței acestora. Inter- și transdisciplinaritatea dovedesc tendința spre însușirea unei metodologii unice, precum și afirmarea unui pluralism operațional, instrumental, în plan teoretic și aplicativ. Trebuie să-i permitem elevului să facă legături cu ceea ce a văzut, a simțit și a apreciat, adică să valorizăm mediul copilului și al tînărului.

S. Cemortan numește drept obiective generale ale corpului didactic stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al copiilor, ceea ce necesită contemplarea și analiza diverselor obiecte de artă; evidențierea particularităților individuale ale unor obiecte; formularea de explicații personale; comentarea jocurilor și a unor soluții de problemă; interpretarea pe roluri a unor poezii cu personaje reale sau imaginare; înscenarea unor povestioare; realizarea de desene pe baza unor motive literare etc. Utilizînd concomitent unele dintre aceste modalități, dobîndim, de fapt, *colajul* care, prin definiție, „constă în lipirea pe același tablou a unor elemente eterogene în vederea obținerii unui efect de ansamblu, adesea surprinzător, iar, prin extensiune, *colaj* este numit și tabloul realizat prin acest procedeu, bunăoară colajele lui Picasso, ale lui Matisse etc., și spectacolul de teatru alcătuit din diferite fragmente” (6, p. 181).

În sens larg, colajele sînt tehnici artistice sau ansambluri de modalități, de reguli și de procedee tehnologice, preluate, folosite creativ și, prin aceasta, perpetuate, a căror utilizare este condiționată de natura materialului și de obiectivul pe care și-l propune artistul, deoarece creația artistică este un tot întreg ce nu se poate descompune în concepere și execuție.

Unitatea și echilibrul acestei metode se obține prin subordonare (dominanță) sau prin coordonare, pornind de la detalii la întreg sau, invers, generalizînd o anumită analogie. Ca rezultat al unor elemente eterogene, se înregistrează un efect de ansamblu adeseori sintetizat, de natură estetică; o expresie a ideii de unitate, provocînd impresii, sentimente sau stări psihice diferite.

Pentru a realiza un colaj, trebuie parcurse etapele taxonomiilor lui Bloom, Simpson și Krathwohl. În primul rînd, este vorba despre trilema înțelegere-conștientizare-convingere, ca factor al unui învățămînt formativ eficient. Folosind această tehnică, pedagogul îi stimulează pe elevi, sporindu-le performanțele, dezvoltînd potențialul lor creator și insuflîndu-le încredere în capacitățile proprii. Rolul dascălului este cel al unui ghid competent și inspirat care orientează discipolii săi spre aplicarea celor învățate. El poate obține un colaj prin diferite moduri:

- sugerează ideea;
- organizează și conduce activitatea;
- participă alături de elevi;
- realizează colajul de unul singur.

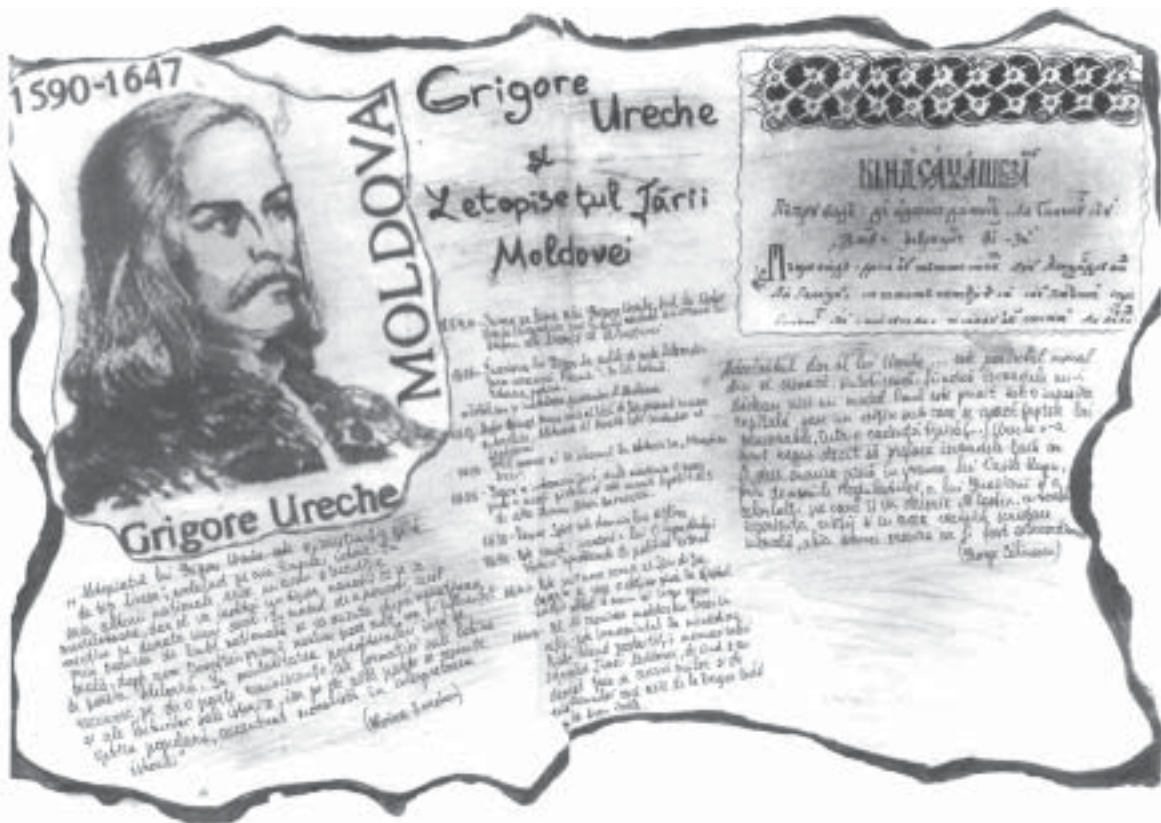
Desigur, eficiența unui colaj este dictată de participarea elevilor, constituind un mijloc de valorificare a creativității lor, pedagogul dirijînd acest proces astfel încît să deschidă noi căi de materializare a imaginației libere.

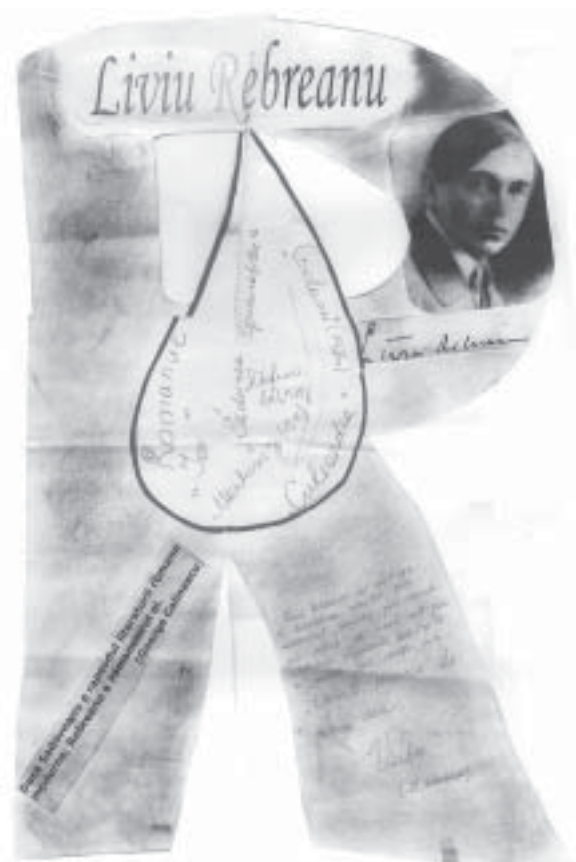
Atît experiența proprie, cît și cea a colegilor mei de la catedra de limba și literatura română de la Liceul Teoretic „Ion Creangă” din mun. Chișinău, îmi permit să afirm că tehnica *colajului* poate fi aplicată în clasele gimnaziale și în cele liceale, sub formă de *proiect în grup*, stimulînd cooperarea, ajutorul reciproc, dar și *individual*, deschizînd noi orizonturi pentru elevi, dezvoltîndu-le disciplina în desfășurarea unei activități (bunăoară, la

prezentarea orală a conținutului colajului) și formîndu-le deprinderi de a executa sarcinile corect și eficient. În procesul obținerii unui rezultat, elevii au posibilitatea să demonstreze cunoștințele, deprinderile și priceperile achiziționate în cadrul diferitelor discipline (limba și literatura română, geografia, arta plastică, muzica etc.). Astfel, utilizînd respectiva tehnică, lecțiile devin mai dinamice. Pe lîngă aceasta, integrarea achizițiilor are repercusiuni puternice asupra întregii vieți sufletești, căci unitatea intelectuală nu poate să nu influențeze viața emotivă și cea volițională.

Importanța *colajului* constă și în diversificarea strategiilor didactice. Ea poate fi aplicată în cadrul lecțiilor de diferite tipuri: introductivă, de caracterizare a unei epoci literare, de prezentare a unui curent literar sau a biografiei unui scriitor (opera literară nu poate fi studiată și înțeleasă decît raportată la factorii care au generat-o și care se reflectă în ea într-o formă specifică).

Pentru organizarea unei asemenea lecții de literatură, profesorul le va solicita elevilor să reproducă biografia autorului, avînd în calitate de suport ilustrativ: portretul scriitorului, fotografii cu referire la viața acestuia, arborele genealogic, desene, mărturiile ale contemporanilor, cărți, albume, hărți, filme și diafilme, documente etc. De exemplu, la tema *Umanismul românesc* predată în clasa a XI-a în baza *Letopisețului Țării Moldovei* de Gr. Ureche, interpretarea textului a fost întregită de o revistă literară realizată în cheia tehnicii *colajului*, de aplicarea tehnicii





jocului de rol, de rezolvarea unui rebus, de rostirea unui discurs imaginar. Toate aceste activități au avut scopul de a-l prezenta pe Grigore Ureche ca adept al curentului umanist în literatura română. Inserăm mai jos o secvență din acest colaj.

Tehnica *colajului* poate fi aplicată la interpretarea unor texte literare, oferind profesorului oportunitatea de a nu se limita la sistemul tradițional de cunoștințe ori la cel comunicațional, ci de a orienta demersul spre acțiune (acționale). Astfel, se impune, cu prioritate, așa-numitul sistem procesual, o formă euristică a instruirii, un model modern de „expresie-producție”, care are în centrul atenției elevul și acțiunea acestuia de a-și construi singur cunoștințele; un demers în care logica acțiunii își asociază logica redescoperirii și a invenției (de soluții sau alternative). În consecință, o asemenea interpretare reprezintă învățarea ca proces, ca act de constituire a cunoașterii (a cunoștințelor), bazat pe experiențe sau trăiri proprii prin contactul direct cu fenomenele lumii; ca parcurs activ de căutare, de investigație, de imaginație, de emitere de ipoteze, de descoperire, de gășire de soluții, de structurare și restructurare continuă, și mai puțin o prezentare în formă finită, ca rezultat sau produs al unui proces de gândire. În această optică, accentul urmează a fi pus pe elaborarea de cunoștințe, și nu pe conținutul oferit elevilor „de-a gata”, adică să-i înzestreze cu mijloace de cercetare și

experimentare, cu metode și deprinderi de investigație inductivă, deductivă și transductivă; să le dezvolte imaginația constructivă; să contribuie la îmbunătățirea cunoașterii prin stimularea abordărilor interdisciplinare, prin sensibilizarea asupra relațiilor de interdependență dintre om și natură; să-i stimuleze în a-și pune în valoare potențialul de explorare a realității. În felul acesta, exercițiul învățării capătă semnificația unei „ucenicii” a cunoașterii sau a unei munci într-un atelier de creație. Și anume, conținuturile sînt privite ca ceva supus acțiunii, investigației și reflecției subiectului, unor inițiative care îi aparțin (sau îi sînt cu subtilitate sugerate). Elevul nu mai apare ca un simplu receptor al informației, ci ca subiect activ ce caută să pătrundă în tainele conținuturilor. Este o învățare activă, care solicită procese și operații specifice cunoașterii științifice: de identificare și de opunere, de percepere a analogiilor și de clasificare, de măsurare și de sesizare a raporturilor spațio-experimentale și de control ale variabilelor, de analiză și de sinteză, de abstractizare și de generalizare, de explicare a cauzelor și relațiilor de comunicare etc., adică operații care să-i dea subiectului cheia descoperirii.

Orientată spre explorarea prin observație, prin experiment, prin invenție și prin experiență adaptativă, această tehnologie se concentrează pe acțiunea subiectului creativ, antrenat și în descoperirea transductivă, care face apel la gândirea transductivă, un tip de gândire care, după Piaget, implică stabilirea de relații nelogice între diverse serii de date (de exemplu, roșu – stai, verde – treci). Aceasta este cunoscută și sub numele de gândire artistică, responsabilă de producerea metaforelor. Drept exemplu elocvent ar putea servi metafora-titlu pentru colajul *Trecerea luminii peste noi...*, la tema *Lacul de M. Eminescu*, sau metafora *Atît de mult al pămîntului...* (clasa a XI-a) la tratarea subiectului *Moromeții* de M. Preda. Pe acest teren al descoperirii transductive, elevul este încurajat să însușească metode artistice de investigație, utilizate la studierea literaturii, muzicii, artelor plastice și meseriilor (munca de artizanat).

În continuare, voi face o prezentare detaliată a colajului cu titlul *Trecerea luminii peste noi...*, care a urmărit realizarea obiectivelor fixate pentru interpretarea textului *Lacul de M. Eminescu* (determinarea tematicii și a mesajului, încadrarea în gen și specia literară, identificarea imaginilor artistice vizuale și auditive, a motivelor literare, crearea unei anumite stări afective postlectorale). Cu scopul de a mări potențialul creativ al elevilor și de a le stimula creativitatea, au fost îmbinate mai multe domenii ale artei.

Pe tablă a fost realizată o parte a colajului, compus din metafora-titlu, din imaginea unui luceafăr, ale cărui raze susțineau desenele elevilor în care predomina motivul apei și al luminii, sugerînd, astfel, tematica poeziei (dragostea și natura), mesajul (starea de

așteptare a iubitei de către eul liric). Elevii au reușit să cuprindă atmosfera senină și luminoasă, de vrajă, în pofida stării presupuse elegiace. Mai mult, s-a evidențiat că scenele de dragoste au fost plasate într-un cadru natural, autorul conferind iubirii o dimensiune cosmică. Lectura expresivă a poeziei a fost anticipată de un microrecital din versurile lui Eminescu și evaluarea fragmentului de colaj de pe tablă, iar poezia *Lacul* a fost citită sub acordurile *Sonatei lunii* de Beethoven. O elevă a prezentat istoricul acestei sonate: de a ajuta o fetiță nevătătoare să-și imagineze o noapte cu lună. A urmat identificarea, stabilirea legăturii între idei. Poezia *Lacul*, fiind doar una dintre multiplele „icoane ale liricii eminesciene”, evocă imaginea unui spațiu de vis neatins, despre care o altă elevă a scris într-un microeseu următoarele: „Am încercat să reprezentăm prin colaj lumina emanată de cel care este Luceafărul limbii românești, astrul care a scos din beznă un neam, care a ordonat haosul, a adus nemurire versului. Îndreptându-ne spre lumină, o luăm pe un drum care să poată duce dincolo de ea, adică dincolo de orice formă, dar și dincolo de orice senzație și de orice noțiune. Neamul românesc merge spre Lumina Eminescu care încă mai escaladează incandescențele raze ale creației sale și o va mai face mii și mii de ani de acum încolo. Elevii liceului, pasionați de arta eminesciană, creează propriile lucrări. Și aici putem admira o mică parte a continuității dinastiei Luminii”.

La etapa reflecției, la indicația profesorului de a alcătui un text poetic (în vers liber ori în proză) în care să fie surprins același cadru, aceeași stare de așteptare, dar văzută cu ochii lacului ca personaj liric, au fost redactate mai multe *Cinquin*-uri:

Nufărul
Verde, uimitor.
Urmărește, înfrumusețează, salvează.
Ajută la trecerea timpului chinuitor.
Dragostea-i nufăr.

(Nina Malai)

Dragostea
Împlinită, tainică,
Înălță, coboară, ucide,
Dar e și speranță, dulce melancolie,
Foc ce mistuie.

(Mihaela Iordăchescu)

Așteptarea
Tandră, romantică,
Chinuie, inspiră, doboară,
Din adînc întuneric în ceruri ridică.
Rază amară.

(Marinela Parlecov)

Aplicarea tehnicii *colajului* nu presupune a te dezice de alte instrumente didactice atît moderne, cît și clasice.



Ținînd cont de obiectivul valorizării maxime a personalității elevilor, a capacității „de a stabili legături și a face legături” (8, p. 162), voi încerca a descoperi și în continuare noi oportunități de a le îmbina eficient.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Vianu T., *Estetica*, Editura pentru literatură, București, 1968.
2. Pâslaru VI., *Introducere în teoria educației literar-artistice*, Chișinău, Editura Mizeum, 2001.
3. *Limba română*, Revistă de știință și de cultură, nr. 4-6, 2004.
4. *Curriculumul liceal*, Chișinău, 2006.
5. *Dicționar enciclopedic*, Editura Cartier, Chișinău, 2003.
6. *Curriculumul gimnazial*, Chișinău, 2006.
7. Șușală I., *Dicționar de artă*, Editura Sigma, București, 1993.
8. Popescu-Neveanu P., *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1975.
9. Nicolae N., *Literatura română. Sinteze și comentarii*, Editura Aramis, București, 1995.
10. Lisievici P., *Evaluare în învățămînt. Teorie, practică, instrumente*, Editura Aramis, București, 2000.



Lucia PALAGHIOIU

Liceul Teoretic Răuțel, r. Fălești

Impactul jocului didactic asupra formării elementelor culturii economice la elevii mici

În condițiile dezvoltării economice a țării noastre problema formării culturii economice la elevii mici devine foarte actuală. Cultura economică este o componentă de bază a educației moderne și constituie un aspect al noilor educații. Educația economică este un domeniu unde sistemul educației sociale are tangențe cu sistemul relațiilor economice.

În opinia lui A. Novac, scopul educației economice este elaborarea și aplicarea strategiilor și programelor orientate spre formarea culturii economice. Filozoful Scerbina susține că educația economică, în esență, formează cultura economică. După conținutul său, cultura economică este un fenomen complex și multilateral, care vizează următoarele aspecte:

- formarea relațiilor economice într-un domeniu de activitate concretă;
- restructurarea sferei necesităților individului;
- unitatea comportamentului și a activității.

Cultura economică, conform cercetătorilor G. Văideanu și B. Franciuc, este constituită din:

- cunoștințe despre om și mijloacele lui de activitate;
- cunoștințe economice elementare;
- competențe economice inițiale;
- experiență economică;
- atitudine gospodărească față de lucruri și fenomene ale realității.

Activînd în cadrul școlii primare timp de 15 ani, pot afirma că includerea micului școlar în procesul de conștientizare a comportamentului economic și stabilirea indicatorilor pentru rezultatul acestuia depind de următoarele condiții:

- însușirea cunoștințelor economice elementare (după I. Sasov, cunoștințele economice constituie noțiuni despre esența și particularitățile sistemului de producere, despre schimb și consum, despre bunuri sociale și personale, despre influența vieții economice asupra societății);
- formarea atitudinilor economice față de obiecte și fenomene din realitate, față de modul de interpretare a acestora după criteriile economice

(atitudinile economice dezvoltă modelul de a fi și de a înțelege un șir de concepte economice);

- formarea competențelor economice elementare (capacitatea subiectului de a efectua diverse activități economice).

Experiența noastră ne permite să menționăm că elevii claselor primare sînt în stare de:

- a poseda și a utiliza un vocabular economic adecvat vârstei (*valută, lei, ieftin-scump, prosperare-faliment, a cumpăra-a vinde* etc.);
- a relata informații economice;
- a determina corelația dintre dezvoltarea economică și cea socială (dacă ai bani, ai viitor).

Un vast potențial pentru formarea culturii economice a copiilor îl are jocul economic. Studiindu-l sub diverse aspecte, marele pedagog A.S. Macarenko menționa că în pregătirea pentru viață acesta educă calitățile viitorului muncitor și cetățean. Jocurile didactice cu conținut economic sînt un element obligatoriu în școală, ele însă trebuie să respecte cîteva cerințe stricte. În opinia lui A. Fiodorov, acestea sînt:

- fiecare joc didactic trebuie să includă exerciții care dezvoltă atât cultura economică, cît și intelectul copiilor;
- în cadrul jocului trebuie să fie prezentă o sarcină captivantă pentru a cărei realizare elevul urmează să depună un anumit efort, să învingă unele dificultăți;
- jocul cu conținut economic trebuie să trezească copilului emoții.

Am utilizat la lecții mai multe jocuri didactice economice de tipul: „La magazin”, „La iarmaroc”, „La licitație”, „Fermierul” etc., care au fost însoțite de materiale corespunzătoare. Mai complicate s-au dovedit a fi jocurile în care se operează cu noțiuni ce nu sînt legate de percepția nemijlocită a obiectului, valoarea lor însă constă în faptul că ele învață pe copil să folosească terminologia economică.

Jocul „Cine va deveni bogat?”

Obiective: înțelegerea corelațiilor „devine bogat omul care muncește; bogăția este incompatibilă cu lenea”.

Materiale: un desen de format mare pe care sînt reprezentate o fetiță citind, un băiat lucrînd în grădină și unul stînd culcat, fără treabă.

Desfășurarea jocului. Dați nume copiilor din imagine. Enumerați ce face fiecare. Cum credeți, care dintre ei poate

deveni bogat? Comentăți.

Analiza jocului. Elevii s-au antrenat cu plăcere în joc, propunând mai multe variante de răspuns. Unele dintre ele ar putea fi calificate drept microcompuneri. Prezentăm două pe care le găsim mai sugestive.

„Într-o zi Ana, Petrică și Marin au hotărît să devină bogați. Ei s-au gîndit ce ar trebui să facă pentru a-și realiza scopul. După ce a meditat, Ana a zis: am să învăț mult, fiindcă doresc să devin bancher. Petrică a hotărît să devină fermier, de aceea s-a apucat să prelucreze pămîntul. Iar Marin s-a gîndit, s-a gîndit pînă a adormi!” (Lena R.).

„Trei vecini, Ionel, Lenuța și Săndel, învățau în aceeași clasă. Ionel iubea foarte mult să cultive legume și fructe, Lenuței îi plăcea să citească, iar Săndel avea ca prieten de nădejde somnul. Ce vor deveni ei cînd vor crește mari? Dacă lucrurile nu se vor schimba, Ionel și Lenuța vor avea de toate în viață, fiindcă, după cum se vede din desen, ei iubesc munca (care va fi răsplatită), iar Săndel o va păți ca și greierul din fabula „Greierul și furnica” (Ionel Ș.).

La finele jocului, am ajuns cu copiii la concluzia că e bine să te odihnești doar după ce, în rezultatul muncii, ai adus un anumit folos familiei, ție personal, țării.

Jocul “La magazin”

Obiective: formarea priceperilor de a face cumpărături, familiarizarea cu regulile de comportament la magazin.

Materiale: jucării, rechizite școlare, piese de îmbrăcăminte, încălțăminte etc.

Desfășurarea jocului: Elevii sînt împărțiți în două echipe: *Vînzătorii* și *Cumpărătorii*. Ulterior, cîte un reprezentant din fiecare echipă înscenează, pe rînd, un dialog.

Analiza jocului: Acest joc didactic a deschis în fața elevilor nu doar universul activității, ci și universul extrem de variat al relațiilor interpersonale, a oferit prilejul de a pătrunde în esența acestora și de a percepe comportamentul adulților. Elevii au exersat reguli de politețe care trebuie respectate în locurile publice, inclusiv în magazin.

Să exemplificăm prin cîteva dialoguri alcătuite de elevi:

Dialogul I

Cumpărătorul: *Bună ziua!*

Vînzătorul: *Bună ziua!*

C.: *Spuneți-mi, vă rog, cît costă această mașină mică, de culoare roșie?*

V.: *Mașina costă 5 lei.*

C.: *Dați-mi-o, vă rog.*

V.: *Poftim.*

C.: *Luați, vă rog, banii. Vă mulțumesc.*

V.: *Cu plăcere.*

C.: *La revedere!*

V.: *La revedere!*

Dialogul II

C.: *Bună dimineața!*

V.: *Bună dimineața!*

C.: *Ajutați-mă, vă rog, să aleg o jucărie pentru fratele meu mai mic.*

V.: *Cu mare plăcere.*

C.: *Dar am numai 10 lei.*

V.: *Din păcate, nu avem la moment jucării de 10 lei. Reveniți peste cîteva zile.*

C.: *Mulțumesc. La revedere!*

După prezentarea dialogurilor, le-am propus copiilor un dialog-glumă intitulat „**Spune de ce a roșit vînzătorul**”:

Un cumpărător a venit la magazinul de mobilă:

– *Dați-mi, vă rog, un șifonier.*

– *Șifo ... șifo... nu avem, zice încurcat vînzătorul.*

– *Atunci un garderob, vă rog.*

– *Nu avem.*

– *Atunci un dulap.*

– *Un dulap, poftim, zice bucuros vînzătorul.*

Omul laudă cumpărătura:

– *Minunat șifonier! Tocmai așa garderob mi-am dorit!*

Vînzătorul a roșit. De ce oare?

Elevii și-au expus părerile pe baza acestui text. Fiind întrebați: „Cum trebuie să fie un vînzător?”, ei au enumerat următoarele calități: „Un vînzător trebuie să fie amabil, să-și cunoască bine meseria”; „Pentru a avea mulți cumpărători, vînzătorul trebuie să fie cult, un bun profesionist”, „Pentru ca marfa pusă în vînzare să fie realizată mai repede, vînzătorul trebuie să cunoască proprietățile produselor și să le facă publicitate”.

Jocurile verbale sînt deosebit de importante mai ales în clasa întii, deoarece le dezvoltă elevilor priceperile de a asculta atent, de a găsi repede răspunsul corect, de a-și formula clar și concis gîndurile.

Prezentăm în continuare un exemplu de aplicare a jocului verbal „**Lădița fermecată**”:

Obiectivele cognitive au vizat consolidarea reprezentărilor economice elementare, a caracteristicilor acestora.

Obiectivele afective au presupus formarea dragostei de muncă, orientarea profesională a elevilor.

Pregătirea elevilor pentru joc. Am familiarizat clasa cu modalitatea de desfășurare a activității: elevii trebuie să aleagă corect fișa, să respecte consecutivitatea în acțiuni și să țină cont de faptul că „Lădița fermecată” nu acceptă răspunsuri greșite. Am organizat în prealabil o discuție pe tema „Lădița economică”. În acest scop, am repetat cu elevii mai multe noțiuni economice. Ținînd în mîna o baghetă fermecată, le-am propus să aleagă cuvintele cunoscute și să le pună în lădiță.

Materiale: o baghetă fermecată, o lădiță, fișe de două culori, cerculețe-medalii pentru stimularea învingătorilor.

Acțiunile de joc au presupus selectarea de către elevi a fișelor ce corespund condițiilor formulate și punerea lor în lădiță.

Desfășurarea jocului a început cu următoarea precizare: „Copii, amintiți-vă ce cuvinte am învățat la tema „Lădița economică” realizată în cadrul orei de educație civică (piață, iarmaroc, magazin, export, import etc.). Fiecare dintre voi are pe bancă două seturi de fișe: unul de culoare roșie și altul de culoare albastră. Fișele de culoare roșie conțin termeni economici însușiți anterior, iar cele de culoare albastră – caracteristicile, adică semnificația lui. Sarcina voastră constă în a alege pentru fiecare noțiune caracteristicile acesteia. Fiecare cuvânt trebuie pronunțat cu voce tare și corect, după care vă apropiați de masă și puneți fișa în lădiță”.

Pentru a verifica dacă elevii au înțeles corect sarcina, am demonstrat acțiunile jocului și le-am comentat: „De exemplu, cuvântul „fermier”. Aleg fișa respectivă: „Fermierul trăiește la țară și are mult pământ, multe vite, oi, păsări. El este foarte harnic, fiindcă produce atât pentru familia sa, cât și pentru alți oameni, în special pentru cei ce locuiesc în orașe. Fermierul își vinde produsele la piață sau în magazine specializate. Această profesie este foarte importantă. Dacă oamenii trăiesc bine, în mare parte datorită fermierului, atunci și țara este mai bogată. După descifrarea semnificației cuvântului „fermier” pun ambele fișe în lădiță”.

Pentru a evita dezordinea, am trecut cu lădița pe la fiecare elev. În cazul comiterii unor erori în descifrarea termenului economic sau în alegerea fișei, nu mă grăbeam să închid capacul, îl coboram încetșor, astfel semnă-lîndu-i elevului că este pe cale greșită și deci trebuie să se mai gîndească. Dacă elevul întîmpină dificultăți, îi propunem să discute cu colegul de bancă. Prin acest procedeu am stimulat ajutorul reciproc și bunele relații dintre elevi. După analiza rezultatelor, am determinat învingătorii.

Prezentăm și alte jocuri care au trezit un viu interes în rîndul elevilor.

Jocul “Spuneți printr-un singur cuvînt”

Obiective: îmbogățirea vocabularului cu denumiri de profesii, dezvoltarea atenției și gîndirii logice.

Reguli de joc: răspunde repede, printr-un singur cuvînt, elevul care a ridicat mîna primul.

Desfășurarea jocului: Citesc enunțul, iar elevii îl completează:

- Persoanele care lucrează în cîmp se numesc... (agricultori).
- Persoanele care conduc avionul se numesc... (aviatori).
- Militarii care păzesc hotarele Patriei se numesc... (grăniceri).
- Persoanele care apără drepturile omului se numesc... (avocați).
- Proprietarii de întreprinderi se numesc... (antreprenori).
- Persoanele care fac publicitate se numesc... (agenți

de reclamă).

- Persoanele care lucrează la o bancă se numesc... (bancheri).
- Persoanele care vînd ceva se numesc... (vînzători).

Acest joc a implicat o participare activă din partea elevilor, deoarece a inclus elemente de competiție: „Răspunde acela care ridică mîna primul”.

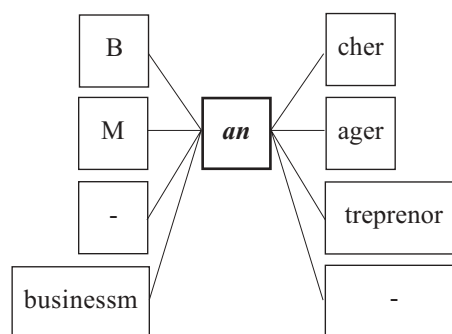
Analiza jocului: Observările efectuate în timpul activității ne-au dat posibilitate să scoatem în evidență cunoștințele despre denumirea și consecințele profesiilor. Elevii s-au confruntat cu dificultăți la însușirea unor noțiuni ca: antreprenor, agent de reclamă, bancher. Pentru a consolida înțelegerea și asimilarea acestora, am venit cu cîteva precizări (agentul de vînzări cunoaște toate calitățile unui produs; antreprenorul este un om cu inițiativă care produce mărfuri de larg consum), solicitîndu-le ulterior să alcătuiască cîteva propoziții. Exemplificăm:

- Antreprenorul conduce o firmă.
- Un antreprenor are mulți bani.
- Antreprenorul își stimulează angajații.
- Agentul de publicitate promovează produsele noi.
- Agentul de publicitate lucrează la televiziune.
- Bancherul numără toată ziua banii băncii.
- Bancherul schimbă dolari în lei.
- Cînd voi crește mare aș vrea să devin bancher.

Jocul “Mai departe, mai corect”

Obiective: îmbogățirea vocabularului economic al elevilor.

Desfășurarea jocului: La indicația învățătorului, elevii alcătuiesc cuvinte după schemele propuse și le scriu în caiete, precizează semnificația acestora și elaborează cu ajutorul lor propoziții.



Ven		-
Cap	it	al
Prof		-
Pi		ță
Af	a	cere
B		ncă
V		lută

Analiza jocului: Elevii s-au implicat activ în realizarea obiectivelor propuse, descoperind cu un interes deosebit cuvintele și alcătuind cu ele propoziții. Pentru derularea cu succes a jocului, am rezervat timp suficient și am asigurat o atmosferă lucrativă. Elevii au obținut cunoștințe noi privind noțiunile de antreprenor, bancă de economii, capital, profit, businessman, manager etc.

Prezentăm câteva propoziții redactate de elevi:

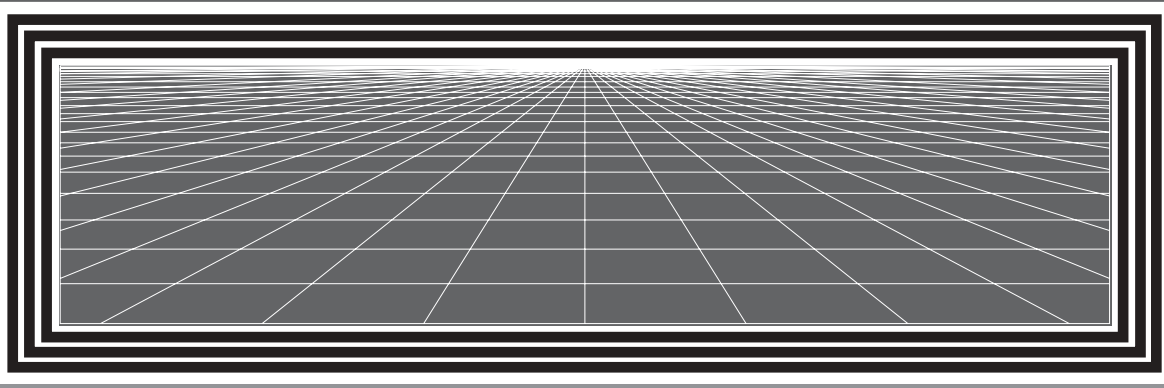
- Managerul este conducătorul unei întreprinderi.
- Managerul este un om disciplinat.
- Școala noastră este condusă de un manager harnic și bun.
- Mama mea vinde mărfuri la piață și obține profit.
- Lângă școala noastră este o bancă de economii, unde oamenii își păstrează banii în valută și lei.
- Dacă am să învăț bine, am să devin antreprenor.
- Businessmanul nu pierde timpul degeaba.

Pentru reușita aplicării jocului cu conținut economic, demersul didactic trebuie să se îmbine cu caracterul captivant al acestuia, deoarece pasiunea pentru joc impulsionează activitatea intelectuală, facilitează realizarea obiectivelor propuse.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Arhip A., Papuc I., *Noile educații – imperative ale lumii contemporane*, Chișinău, 1996.
2. Lupu M., *Educația economică – un deziderat al timpului*//*Didactica Pro...*, nr. 3, 2003.
3. Minschin E., *De la jocuri la cunoștințe*, Chișinău, 1989.
4. Novac A., *Educație și marketing*// *Revistă de pedagogie*, 1990, nr. 8.
5. Văideanu G., *UNESCO-50, Educație*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1996.
6. Vlas V., *Să educăm gospodari grijulii*, Chișinău, 1985.





DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

Universitatea București

Conceptul de educație timpurie este elaborat în domeniul științelor educației în contextul afirmării unei noi paradigme de abordare a *pedagogiei preșcolare*, în general, a *pedagogiei copilului mic*, în mod special. Perioada avută în vedere, situată între 0-7 ani, este „identificată ca cea mai importantă în dezvoltarea personalității copilului” (3, p. 161). Astfel se explică expansiunea internațională a *educației timpurii* care tinde să impună o nouă organizare a sistemelor (post)moderne de învățământ (1, p. 3).

Fundamentarea conceptului de educație timpurie este realizată în raport de două *teze/axiome* promovate de noua paradigmă a *pedagogiei copilului mic*:

- 1) transformarea *obiectivului central* al *educației preșcolare* „care nu este pregătirea pentru școală, ci formarea nucleului de personalitate în și prin relațiile sociale pe care le oferă grădinița” – în consecință „grădinița nu este și nu trebuie să devină o mică școală, ci instituția care oferă copilului, în sensul dezvoltării, ocaziile și alternativele jocului” (3, p. 163);
- 2) extinderea mijloacelor printr-o „orientare educațională largă”, bazată pe relațiile de *parteneriat pedagogic* dintre familie-instituții specializate (creșă, grădiniță, cabinet de consiliere etc.) – comunitate; cu rol prioritar acordat familiei.

Premisele aflate la baza construcției acestui concept sînt de natură:

Educația timpurie

- a) *psihologică* – importanța perioadei 0-7 ani pentru dezvoltarea personalității; necesitatea stimulării dezvoltării prin mijloace specifice vârstei și mediului de referință;
- b) *sociologică* – importanța relațiilor de parteneriat dintre familie – creșă, grădiniță – comunitate – alți agenți educaționali, „pentru a realiza interacțiunile optime necesare dezvoltării copilului”;
- c) *pedagogică* – importanța *conceptelor-cheie* de *acces* (la *educația timpurie*), *participare* (la *educația timpurie*), *calitate* (a *educației timpurii*), raportate la obiectivul general „educație pentru toți la vârsta mică” (1, p. 18, 19).
 - *Accesul la educația timpurie* poate fi demonstrat la nivel de obiective – conținuturi – metodologie – strategii instituționale „pentru toate categoriile de copii, fără nici o discriminare”.
 - *Participarea la educația timpurie* poate fi interpretată ca principiu de reorganizare a relației pedagogice dintre educator și educat, „reorientată spre independența și responsabilizarea copiilor de la vârste mici”.
 - *Calitatea educației timpurii* poate fi explicată ca strategie care „certifică nevoia de învățare și dezvoltare eficientă în raport de particularitățile individuale ale copiilor”.

În literatura de specialitate sînt prezentate „izvoarele educației timpurii” care pot fi grupate la trei niveluri de referință (3, p. 164):

- 1) politica educației la nivel internațional care pune accent pe valorificarea a două principii: a) „dreptul la copilărie și dezvoltare în sensul promovării identității proprii”; b) „șansa participării, accesul și calitatea educației de la vârstele mici”;
- 2) cercetările interdisciplinare orientate asupra analizei particularităților vîrstelor mici din perspectivă psihologică, pedagogică, sociologică, medicală, antropologică etc.;

- 3) tradițiile și practicile pozitive acumulate în educația preșcolară într-un context pedagogic deschis (spre educația *antepreșcolară, școlară mică*, în familie, comunitară);
- 4) cercetările tip-acțiune inițiate de practicieni în domeniul educației timpurii în perspectiva perfecționării permanente acesteia.

Factorii instituționali specializați în educația timpurii sînt reprezentați de familie, creșă, grădiniță, comunitate. Acțiunile specifice au un scop unitar dezvoltarea optimă a copilului în perioada 0-7 ani.

Formele de realizare ale educației timpurii sînt de tip formal și nonformal și includ: educația tinerelor mame, educația părinților, educația copilului mic (în familie, creșă), educația preșcolară, educația comunitară. În interiorul acestor forme organizate și la nivelul mediului intervin numeroase *influențe spontane*, care trebuie cunoscute și valorificate în sens pozitiv.

Definirea conceptului pedagogic de educație timpurie valorifică premisele evocate la nivel de fundamente, izvoare, factori instituționali, forme de realizare, raportabile la un obiectiv general, „educație pentru toți la vîrsta mică”, pentru dezvoltarea optimă între 0-7ani.

Educația timpurie reprezintă ansamblul acțiunilor și influențelor pedagogice „care au în vedere creșterea, îngrijirea și sănătatea pentru dezvoltarea optimă și stimularea acesteia la copil din primele momente ale evoluției pînă la intrarea în școală” (3, p. 161).

Obiectivele educației timpurii pot fi construite la nivel *general – specific – operațional*.

Obiectivul general asigură cadrul educației timpurii la nivel de politică a educației. Vizează *accesul la educația de calitate și dezvoltare optimă* pentru toți copiii de vîrsta 0-7ani.

Obiectivele specifice asigură spațiul de referință al *educației timpurii* definit în termeni de *direcții strategice de abordare*:

- a) *abordarea globală* a personalității copilului (psihologică/în plan cognitiv – noncognitiv, medicală, socială, pedagogică) și a factorilor implicați în educarea acestuia (identificînd riscuri, situații, dificultăți de învățare și adaptare, măsuri, soluții optime etc.);
- b) *abordarea individualizată* a personalității copilului realizată prin cunoașterea resurselor acestuia și valorificarea lor deplină în plan pedagogic prin măsuri de stimulare, dezvoltare, compensare, recuperare etc.;
- c) *abordarea interdisciplinară* a factorilor implicați în educația timpurie (vezi abordarea psihomedicală, psihopedagogică, psihosocială, socio-pedagogică etc.);
- d) *abordarea ecologică* angajată mai ales la nivelul învățării și dezvoltării prin „valorificarea spațiului ambiental restrîns (*sala de educație*)

și *larg (spațiul natural)*”.

O altă construcție a obiectivelor poate fi realizată în perspectiva unui „model de stimulare și dezvoltare a copilului” (3):

- A) Obiectiv general: cunoașterea complexă a copilului (medicală, psihologică, pedagogică, antropologică, socioculturală);
- B) Obiective specifice – operaționalizabile sub formă de sarcini:
 - a) stimularea dezvoltării cît mai curînd posibil;
 - b) informarea, orientarea, consilierea familiei;
 - c) formarea inițială a specialiștilor în educație timpurie (educatoare, asistenți sociali, asistenți medicali, consilieri, specialiști în ocrotirea copiilor și în drepturile copilului etc.);
 - d) formarea atitudinilor comunitare pozitive față de educația timpurie.

Acest model centrat asupra cunoașterii complexe a copilului este conceput *strategic* pentru: 1) „identificarea timpurie a dificultăților de adaptare ca dificultăți de învățare; 2) intervenția timpurie adecvată pentru a evita și a preveni multe probleme în dezvoltarea ulterioară”; 3) crearea condițiilor care asigură „starea bună” a copilului, fizică, intelectuală și emoțională, considerată „o cheie a dezvoltării în perioada 0-6/7 ani”.

Normativitatea afirmată la nivelul *educației timpurii* este exprimată prin trei categorii de **principii generale** (2, p. 19-22):

- 1) **Principii sociale**, stabilite la nivel de politică a educației prin *Convenția de la Jomtien privind educația pentru toți*, 1990; *Declarația de la Salamanca privind realizarea educației incluzive*, 1994, *Declarația Forumului European pentru Familie și Copil*, Atena, 1998:
 - a) *principiul responsabilizării întregii societăți* în raport cu educația timpurie;
 - b) *principiul respectării copilului*, indiferent de stadiul de învățare și dezvoltare în care se află acesta;
 - c) *principiul nediscriminării* copiilor în raport de rasă, limbă, religie, sex;
 - d) *principiul valorificării plenare a personalității* tuturor copiilor;
 - e) *principiul implicării familiei și comunității* în decizii și acțiuni pedagogice tipice pentru educația timpurie;
 - f) *principiul elaborării politicilor eficiente* în domeniul educației timpurii, la nivel macro și microcomunitar.
- 2) **Principii psihologice** referitoare la învățare și dezvoltare a copiilor (bazate prioritar pe teoriile *constructiviste* de tip sociocultural/Vîgotsky, Bruner):
 - a) *principiul conceperii dezvoltării* în raport de mediul sociocultural;

- b) principiul priorității învățării în raport cu dezvoltarea;
 - c) principiul valorificării optime a potențialului de învățare și dezvoltare propriu fiecărui copil;
 - d) principiul rolului adultului în realizarea învățării și dezvoltării;
 - e) principiul stimulării capacităților copilului de construire a propriilor structuri cognitive.
- 3) **Principii pedagogice de tip operațional:**
- a) principiul cunoașterii copilului ca realitate educațională complexă și ca premisă a individualizării educației timpurii;
 - b) principiul proiectării *curriculare* a educației timpurii la nivelul unității dintre obiective și resursele copilului și ale mediului;
 - c) principiul flexibilizării programelor specifice educației timpurii;
 - d) principiul parteneriatului pedagogic dintre părinți – cadre specializate în educație timpurie – reprezentanți ai comunității;
 - e) principiul diversității metodologice angajată în alegerea strategiilor, metodelor, tehnicilor și mijloacelor de educație timpurie;
 - f) principiul valorificării optime a rolurilor cadrelor specializate în educație timpurie;
 - g) principiul valorificării optime a rolurilor familiei și comunității.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. UNICEF, *Educația timpurie individualizată. Ghidul educatorului*, Editura Cartier, Chișinău, 1995.
2. UNICEF, *Educația timpurie în România*, Editura Vanemonde, București, 2004.
3. Vărămaș, E., *Dimensiuni ale educației timpurii în România*, în *Un deceniu de tranziție. Situația copilului și a familiei în România*, UNICEF, București, 2000.

Summary

The current issue of the magazine is dedicated to the early education which is prior in teaching and educating. This is the period of establishing the educational frames of tomorrow's man, citizen, and professional. This issue encompasses a new rubric: „Education for all” where we have succeeded to place the articles which mostly reflect the need of this education, curricula implementation in preschool institutions, and unfolding the “Education for All - Fast-Track Initiatives” project of the Ministry of Education and Youth, with the assistance and support of different organizations in the implementation of the project: PRO DIDACTICA, UNICEF, Step by Step, The Institute of Educational Sciences, Dr. Viorelia Moldovan-Bătrînac, the vice – minister of Education reckons: „The early childhood is the most important period in one's life through its consequences left upon the one's further development. Every child deserves an individual approach for a better future.”

In the „Quo vadis” rubric we succeeded to interview two managers: Liviu Dascăl, of the Waldorf kindergarten-school, and Valentina Lungu, the manager of the „Step by Step” kindergarten.

We continue to publicize the rubric „Un viitor pentru fiecare copil” where the communitarian centers from Cornești, Ungheni and the one from Cahul are presented.

The authors, Victoria Gonța and Olga Șevenco succeed to elucidate in their articles the problem of the children from disintegrated families: the consequences of parents' migration in the process of the child's personality development and the consequences of the disintegrated families children having a wrong perception about their value.

„Dezvoltarea gândirii critice” - where we publicize a number of articles regarding the Romanian Language, Economic Education and Mathematics that are specially designed for Moldovan teachers.

Așteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depășească opt pagini, dactilografiate la două 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.

Ajută-l
să crească
om mare

