

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Pentru o școală a creativității și inovației



Creativitatea și inovația: provocări, dar și imperative

APSCF: Programul de formare 2008-2009

Parteneriatul școală-comunitate în promovarea talentelor

Castelul – o tehnică de dezvoltare a gândirii critice

NR. 1 (53) FEBRUARIE 2009

“Imaginează. Creează. Inovează.”

Obiectivul global al Anului European al Creativității și Inovării este de a sprijini eforturile statelor membre de promovare a creativității, prin învățarea de-a lungul vieții, drept motor pentru inovare și factor-cheie pentru dezvoltarea competențelor personale, profesionale, antreprenoriale și sociale și bunăstarea tuturor membrilor societății.

Obiectivul specific al Anului European al Creativității și Inovării este de a sublinia, printre altele, următorii factori care pot contribui la promovarea creativității și a capacității de inovare:

- crearea unui mediu favorabil inovării și adaptabilității într-o lume aflată în continuă schimbare, inclusiv pe plan social și antreprenorial;
- evidențierea deschiderii spre diversitate culturală drept mijloc de încurajare a comunicării interculturale și promovarea unei mai strânse legături între arte, precum și cu școlile și universitățile;
- stimularea sensibilității estetice, dezvoltării emoționale, gândirii creative și intuiției la toți copiii, de la vârsta cea mai fragedă, inclusiv în învățământul preșcolar;
- promovarea educării, în domeniile matematic, științific și tehnologic, a aptitudinilor de bază și avansate favorabile inovării tehnologice;
- lărgirea accesului la o serie de forme creative de exprimare atât prin intermediul învățământului formal, cât și prin activități neformale și informale pentru tineret;
- sensibilizarea publicului, atât în interiorul, cât și în exteriorul pieței muncii, în ceea ce privește importanța creativității, cunoașterii și flexibilității într-o epocă a schimbărilor tehnologice și integrării globale rapide pentru o viață prosperă și satisfăcătoare etc.

Creativitatea este un ghid pentru inovare și factorul-cheie pentru dezvoltarea competențelor personale, profesionale, antreprenoriale și sociale precum și pentru bunăstarea tuturor indivizilor din societate.

Creativity
and Innovation
European Year 2009



Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional
PRO DIDACTICA
Nr. 1 (53), 2009

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 PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR (Canada)
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

Redactor-șef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Culegere și corectare:
Maria BALAN
Tehnoredactare și design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, mun. Chișinău
Tiraj: 1500 ex.

Acest număr apare cu suportul Centrului de Dezvoltare a Resurselor în Domeniul Protecției Copilului și Familiei (CDRDPFC), în cadrul Programului Regional PROCOPII, implementat de Solidarite Laique Franța, FONPC România, Rețeaua Roditeli Bulgaria, APSCF Moldova și susținut de MAE al Republicii Franceze.

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

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

QUO VADIS?

Vlad POHILĂ	
Creativitatea și inovația: provocări, dar și imperative	2
Mariana IANACHEVICI, Daniela POPESCU, Tatiana LUNGU	
Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF). Programul de formare 2008-2009	7

EVENIMENTE PRO DIDACTICA

Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană – evaluare intermediară	9
Rima BEZEDE	
Seminarul-training „MANAGEMENT EDUCAȚIONAL” în cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în R. Moldova”	10
Lilia NAHABA	
Servicii la solicitarea beneficiarului “OPTIMIZAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE”	11
Rima BEZEDE	
Parteneriatul școală-familie: abordări creative în contextul școlii prietenoase copilului	11

EX CATHEDRA

Carmen CREȚU	
Parteneriatul școală-comunitate în promovarea talentelor	14
Magdalena DUMITRANA	
Automatismul didactic generează automatisme în predare. Cît de creativi sînt profesorii noștri?	17
Viorelia LUNGU	
Caracterul inovativ al educației prospective	19
Nina CĂRUNTU	
Orientarea sociofugă și sociopetă a comunicării în relația socială	22
Natalia COCIERU	
Transfer și fosilizare în procesul predării unei limbi străine	25
Nina PETROVSCHI	
Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educației constructiviste	26

ISTORIA PEDAGOGIEI

Mirela MIHĂESCU	
Premisele sociale ale teoriei curriculumului	30

DOCENDO DISCIMUS

Valentina LUNGU	
Creativitatea, pas cu pas	33
Lia SCLIFOS	
Educația pentru timpul liber și creativitatea	36

INCLUSIV EU

Valentina CHICU	
Creativitatea și incluziunea: paralele, tangente ori...?	38
Angela CAZAC	
Mesajul – metodă de socializare, integrare și incluziune	41

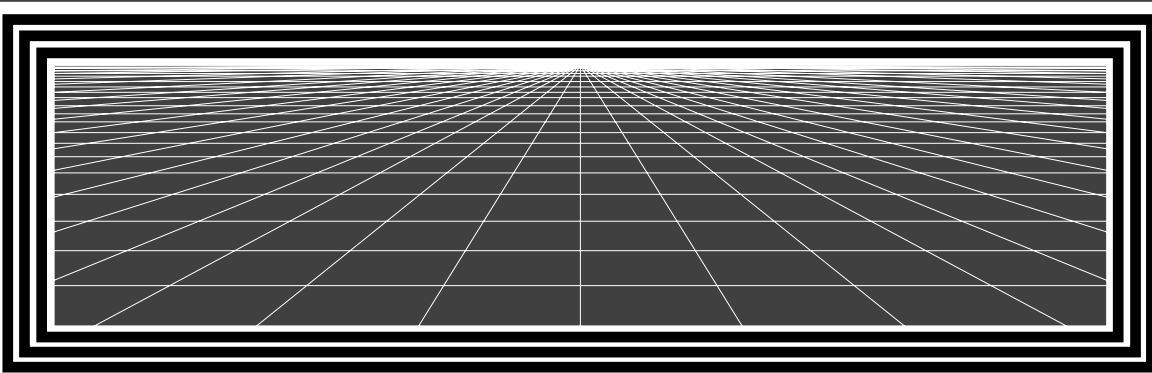
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE

Ludmila URSU, Stela GÎNJU	
Castelul – o tehnică de dezvoltare a gândirii critice. Aplicații pentru activități experiențiale de educație pentru sănătate (Științe, clasele primare)	43
Ala SOLOVEI	
O lecție despre personalitate pentru dezvoltarea personalității	48

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Creativitatea pedagogică	51

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



QUO VADIS?

Creativitatea și inovația: provocări, dar și imperative



Vlad POHILĂ

publicist

Pînă nu prea de mult, cele două substantive de la începutul titlului nostru – *creativitate* și *inovație* – nici măcar nu erau înregistrate în toate dicționarele explicative, ci numai în cele mai solide, precum și în unele de specialitate, cum ar fi cele tehnice sau de filozofie.

De vreo 2-3 decenii însă, aceste noțiuni intră tot mai insistent în vocabularul multor categorii de vorbitori, de la ingineri și funcționari publici pînă la marketologi și designeri. Nu au putut să nu se implanteze și în vocabularul celor din învățămîntul public, fie elevi, liceeni, fie învățători, profesori. Lucru absolut firesc, dat fiind că inovația și creativitatea, fenomene ce însoțesc acum întreaga existență a omului, tocmai de la școală încep a prinde contururile cele mai clare. Sau, cel puțin, de aici, de la școală trebuie ele să prindă rădăcini, apoi și aripi, în viața omului.

S-ar putea ca din 2009, declarat *An European al Creativității și Inovării*, aceste noțiuni-fenomene să capete conotații sau chiar conținuturi inedite, oamenii, tinerii în primul rînd, să le trateze mai altfel, căutînd și găsind în ele noi rosturi, noi modalități de aplicare în activitatea profesională, ba chiar și în viața cotidiană. Și din acest punct de vedere, al atenției sporite ce se acordă creativității și inovației, inclusiv prin consacrarea lor a unui an întreg, la scară europeană, merită și mai mult să abordăm subiectul în cauză.

Nu se poate spune că pînă acum aceste aspecte ale activității umane ar fi fost neglijate la noi. Poate, dimpotrivă: chiar fiind denumite altfel (eventual, în mai multe feluri), iar finalitățile lor formulate prin alte cuvinte, oricum, inovația și creativitatea au constituit o prezență continuă în viața noastră. Altfel, cum aș putea să-mi explic faptul că subiectul mi s-a părut unul familiar, bine cunoscut nu de ieri-alaltăieri, ci din anii de școală și de facultate, adică de cîteva decenii deja?

Deși, probabil, mai e la mijloc o împrejurare, extrem de importantă: totul depinde nu atît de timp, cît mai ales de locul unde ai fost pus față în față cu inovația și creativitatea. În ultimă instanță, și în antichitate erau spirite creatoare și inovative. Iar la noi, cu 3-4 decenii în urmă, oficial, acestea mai curînd nu erau stimulate, însă *erau destui care înțelegeau că este anormal să neglijezi aspirația firească a omului, a tinerilor în special, spre soluții creative și inovatoare*.

Îmi voi ilustra aserțiunea prin cîteva exemple din propria-mi experiență, astea fiind, cred eu, cele mai credibile și mai edificatoare. Am avut norocul să fiu elev al unei școli medii de cultură generală deosebită cumva pe fundalul în genere gri al școlilor de acest tip din „epoca Hrușciiov-Brejnev”, adică anii '60-'70 ai secolului trecut. Era mai deosebită școala mea dintr-o comună din preajma or. Bălți măcar și prin corpul ei didactic, în majoritate cu studii românești – de la cîteva clase de liceu pînă la universități din Vechiul Regat. Apoi, în clasele superioare, învățau adolescenți din cîteva sate, cam jumătate veniți din localitățile vecine, mai mici, unde nu existau decît școli primare sau medii incomplete. Situația aceasta crea premise pentru un spirit de concurență adolescentină: „Nu sîntem mai răi decît cei din satul de alături!”, spirit stimulat, prin diverse mijloace, de către profesorii

noștri. Iar profesorii noștri, profesorii mei... Desigur, erau cei mai buni din tot raionul, poate chiar din toată republica! – așa îi vedeam noi, învățăceii lor. Însă la fel îi vedeau și părinții noștri, care aveau ca titlu de comparație un celebru învățător de la școala primară românească, un intelectual-model în toate care, în tradiționalul top al „oamenilor mari ai satului”, era întotdeauna pus înaintea primarului, a preotului și chiar a celui mai bun gospodar din sat, cel mai înstărit consătean, totodată însă și un apreciat filantrop. Nu țin minte să fi auzit, de la părinți, dar nici din partea altor rude, altor săteni, vreo vorbă rea, vreo critică la adresa învățătorilor și profesorilor mei, pentru că majoritatea prezentau niște modele de oameni culți, inteligenți, morali. Și, după cum îmi pot da seama peste ani – mai erau ei și veritabili înaintași, specialiști cu vederi efectiv progresiste, sinceri și generoși promotori ai dragostei de carte și ai valorilor culturale. Inclusiv prin metode inovative și creative – da, firește, atât cât le permiteau posibilitățile epocii și „chingile” regimului autoritar. Și totuși...

Îmi amintesc și acum cu emoții de prima oră de franceză, în clasa a cincea. Profesorul, un bucureștean care în tinerețe jucase fotbal, fiind cooptat cîțiva ani într-o echipă din Bordeaux, era un serios consultant și la română – și nu numai pentru elevii care doreau să cunoască mai bine limba maternă, dar și pentru cadrele didactice mai tinere, absolvenți ai facultăților „la ruși”. Nu cred că știa prea multă gramatică franceză, însă era splendid că ne preda franceza ca pe o șansă de a cunoaște mai bine româna, de exemplu, la compartimentul neologisme. Și deși am citit cu dicționarul explicativ alături „Viața lui Mihai Eminescu” de G. Călinescu sau romanul „Singular în fața dragostei” de A. Busuioc, oricum, atunci cînd „mă opinteam” la anumite neologisme, îmi ziceam, adeseori: „Stai că acest cuvînt, parcă necunoscut ca sens, l-am învățat la franceză!”. Să revin însă la prima mea lecție de franceză. Profesorul ne-a povestit cîte ceva despre Franța – „cea mai civilizată țară din lume”, apoi, și mai amănunțit, despre Paris – „cel mai frumos oraș din lume”. Povestirea despre capitala franceză era însoțită de demonstrarea unor vederi color, într-o excelentă execuție grafică, reprezentînd „*les merveilles de Paris*” – *splendorile arhitectonice ale Parisului*. Ne frapase din prima... însă profesorului nu i-a fost suficientă această vrajă! La sfîrșitul lecției, ne-a declarat pe cel mai grav ton: „Cine va învăța bine franceza, peste cîțiva ani va vedea aievea Parisul și toate minunile acestui oraș de basm!...”. Nu ne-a suflat o vorbă despre felul cum am putea vedea noi Franța, despre cum ar ajunge la Paris niște elevi sau chiar absolvenți ai unei școli medii de cultură generală, dintre care unii nici la Chișinău nu fuseseră, însă, am impresia, nici nu era

nevoie de asemenea precizări. Toată clasa – ca și altele dinaintea noastră sau de după noi – s-a apucat cu multă rivnă să învețe franceza, cu pronunția ei imposibilă, cu groaza ceea de verbe neregulate... Căci, cine nu dorea, cine nu dorește să vadă Parisul?!

Dacă în liceele românești din perioada interbelică era aproape obligatoriu ca elevii, îndrumați de profesori, să editeze reviste literare, în anii de ocupație sovietică această frumoasă tradiție a fost substituită prin gazetele de perete. Astfel, aparent inofensiv, o rază de creativitate – fie și limitată, întrucîtva, la spațiul creației școlare – a fost adumbrită de o febrilă, însă prea puțin rodnică activitate ideologizată. Dar, în școala din satul meu natal exista și revistă literară! Că se numea „Înainte”, că apărea la 1 mai („ziua solidarității internaționale a oamenilor muncii”) și la 7 noiembrie („aniversarea mării revoluții socialiste din octombrie”) – contează mai puțin acum, în acest context. Într-un caiet gros, de aproape o sută de pagini, de două ori pe an erau adunate cele mai bune compoziții literare („compuneri” școlare), poezii alcătuite de elevi, creații folclorice culese de la bătrînii satului. Avea revista noastră și o rubrică numită „Impresii de lectură”, în care elevii scriau despre cărțile îndrăgite și autorii preferați.

Cum nu scriam versuri, și nici folclor nu-mi prea plăcea să culeg, am debutat la revista școlii cu niște compuneri, după care profesorul de istorie, tot el și pe post de redactor-șef din partea corpului didactic (căci erau membri ai colegiului de redacție și cîțiva elevi), mi-a propus să scriu niște impresii de lectură. În acest scop, mi-a dat să citesc în vacanța mare două cărți pe care urma să le „recenzez”: „Bătălie în marș” de G. Nikolaeva și „Pămînt al oamenilor” de A. de Saint-Exupery. Precizez că acest profesor era licențiat al Universității din Iași, știa mai multe limbi europene, nu însă și rusa, din care motiv ne stimula lecturile în română, inclusiv prin împrumuturi de cărți din biblioteca sa personală. Toamna, cînd i-am dat „impresiile de lectură”, după ce le-a citit cu multă atenție, făcînd pe marginile foilor de caiet mai multe remărci cu roșu, mi-a zis că „nu sînt rele, dar...”. Acest „dar” m-a pus, desigur, în gardă și așteptam cu nerăbdare continuarea discuției. „Ce ai citit mai întîi: prefața sau opera?”, m-a întrebat profesorul. „Ciudată întrebare!”, mi-am zis. Citisem, desigur, prefața mai întîi, ca să mă edific cît de cît asupra autorului, romanului, epocii, anturajului în care a fost scrisă cartea. „Dacă vrei să mai scrii și în viitor „impresii de lectură”, recenzii... să nu citești prefața cărții decît după ce citești lucrarea și îți formezi o opinie proprie despre cele scrise de autor. Abia după aceasta citești prefața, postfața, pentru a-ți face o imagine mai completă. Altfel, vrei-nu vrei, te lași influențat de ideile, părerile autorului

profetei, care e un specialist, le știe pe toate, inclusiv unele amănunte pe care un elev de la țară nu are cum să le cunoască. Dacă însă îți place foarte mult ceva din prefață – folosește în scrierea ta și aceste opinii, date, precizări de la începutul sau sfârșitul cărții, însă fă obligatoriu o trimitere: „După cum scrie (consideră, notează, apreciază etc.) criticul literar X...”.

Aceste sfaturi – de a citi mai întâi cartea, apoi comentariile (în formă de prefață sau de cuvânt-înainte, postfață, tabel cronologic, referințe critice etc.), precum și de a face trimiteri la surse de prestigiu, atunci când le reproduceti într-un fel sau altul – mi le-am însușit temeinic din cl. a IX-a a școlii medii și, trebuie să recunosc, mi-au fost de o mare utilitate. Pe de o parte, astfel într-adevăr m-am putut feri de influența altora (fie și a unor specialiști de vază) în a aprecia mesajul operei lecturate. Pe de altă parte, tot astfel, am căzut mai greu pradă nefastei înfrurii politizate ce răzbătea, pe atunci, din fiecare scriere critică, mai ales în cazul operelor de autori clasici – români, ruși, francezi, germani, italieni, spanioli etc. – dar și în comentariile vizînd lucrările scriitorilor „burghezi”, adică moderni, din țările capitaliste. Într-un fel sau altul, această neînsemnată „mutare”, *inovativă*, în abordarea lecturii, m-a ajutat să-mi formez o impresie, apoi și o concepție personală despre un roman sau o carte de poezii, despre opera unui scriitor, despre literatura unui popor; în fine – despre însuși procesul literar-estetic de la noi, apoi și din alte părți, din lumea largă, să-mi creez o viziune asupra literaturii și culturii universale, dacă vrei. Traectoria, evoluția mea în publicistică, în calitate de autor de eseuri despre unele creații de valoare sau despre autori mai celebri și mai puțin celebri – o datorez și acestor sugestii care au putut să-mi modifice abordările în scris, în analize,

Deși, ca tot omul, am crezut egoist, sincer, afectuos, că mai ales, dacă nu exclusiv, în școala mea se produceau evenimente ieșite din comun, capabile să modeleze elevii – viitori specialiști cu o gândire mai sigură, cu o viziune mai proaspătă, mi-am dat seama că existau în R.Moldova și alte școli la fel de bune, poate și mai bune la acest capitol. Experiența de gazetar mi-a prilejuit în repetate rînduri descoperirea unor profesori, respectiv a unor elevi pentru care frecventarea școlii era înfinit mai mult decît o obligație sau o necesitate de a acumula cunoștințe pentru promovarea în universități, pentru obținerea specialităților dorite. Astfel, pot spune, am avut adeseori revelația abordării creative și inovative a procesului de învățămînt. Nu voi mai recurge la exemple din trecut – fie el îndepărtat, fie mai apropiat –, ci îmi voi ilustra, de data aceasta, aserțiunile cu un caz recent, din „imediată apropiere” a existenței noastre. În virtutea muncii de ziarist, dar și grație pasiunii mele vechi, netrecătoare, pentru literatură, cărți și lecturi, am asistat la niște captivante manifestări literar-estetice organizate de dna prof. dr. în filologie V. Postolachi de la Liceul „M. Eliade” din Chișinău. Manifestările acestea se numesc *medalioane literare* și au, de regulă, ca obiect al discuțiilor creația unui scriitor, mai rar – o operă de un autor anume. De-a lungul unui deceniu, au fost organizate aproape 30 asemenea medalioane literare, la desfășurarea cărora – în liceu sau la vreo bibliotecă din centrul capitalei – au fost antrenați sute de liceeni. Unii dintre participanții la aceste adevărate sesiuni de comunicări au ajuns specialiști de seamă, chit că nu obligatoriu în domeniul filologiei, al literaturii, al lingvisticii, dar și în matematici, informatică, medicină, cinematografie, economie, management etc. Schema implicării liceenilor la realizarea medalioanelor literare este relativ simplă: doritorii (subliniez: numai elevii care doresc, care se interesează efectiv de subiectul și de impactul manifestării) aleg o fațetă, o prismă a creației scriitorului pus în discuție și după o familiarizare cu opera (eventual, și cu viața) acestuia, scriu o comunicare, limitată la cîteva pagini, respectiv, la cîteva minute de discurs. În cadrul unui medalion se identifică 5-7, uneori 10-12 aspecte ale creației unui scriitor. „Investigațiile” liceenilor sînt prezentate public, cu titlu de discuție, aceasta avînd loc, de obicei, după ce își expun opiniile toți colegii. Astfel a fost „disecată” opera mai multor scriitori clasici și contemporani: M. Eminescu, V. Alecsandri, A. Mateevici, N. Stănescu, M. Sorescu, M. Eliade, Gr. Vieru, A. Suceveanu, N. Dabija, V. Romanciuc. S-ar părea că *medalioanele literare* nu fac decît să atragă elevii la o familiarizare aprofundată a creației unor autori incluși în programele școlare și astfel nu fac decît să le vină în ajutor pentru a-și aprofunda cunoștințele într-un domeniu „sortit” a fi cunoscut cît mai bine. Or, nu este chiar așa, de vreme ce liceenilor

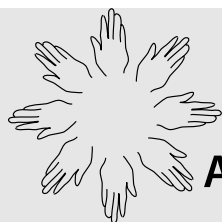


li se propune să caute – și să găsească – aspecte sau prisme inedite de percepere sau chiar de interpretare a creației literare. Și, credem, tocmai această șansă: de a căuta și de a prezenta ceva inedit, mai puțin cunoscut și nu prea accesibil, anume acest factor asigură succesul ieșit din comun al manifestărilor organizate de dna V. Postolachi. M-am convins, o dată în plus, de dreptatea conținută în presupunerea cu totul recent, când un grup de liceeni de la „M. Eliade”, în tandem cu colegii lor de la Liceul „A.I. Cuza”, s-au apropiat și de creația unui autor străin, ba chiar foarte străin, dintr-un spațiu „abia tangibil”. Doisprezece adolescenți au discutat, preț de aproape două ore, pe marginea unei proze estone, a unui micro-roman de scriitoarea L. Promet (1922-2007), apărut anul trecut în traducere românească la Editura „Prometeu” din Chișinău. Auditoriul a rămas plăcut surprins de fațetele unei creații literare estone, scoase în evidență de niște elevi din Chișinău! Tinerii s-au referit nu numai la virtuțile strict literar-estetice ale prozei estone, dar și la conotațiile de ordin etnic, politic, au discutat pe marginea categoriilor sociale și profesionale prezente în carte, ba chiar și chipurile de bărbați și de femei, destul de pitorești, s-au bucurat de atenția lor. Felul atractiv de a prezenta comunicările a generat printre participanți dorința de a lărgi tematica discuției, astfel apărând și premise ale unei manifestări cu adevărat tinerești, în care a prins a domina elementul interactivității, complicității, implicării în descifrarea unor aspecte bănuite sau chiar nebănuite ale scrierii alese pentru analiză, a creației literare în ansamblu. Și totul a pornit de la niște îmbolduri spre a „cerca scripturile”, spre a vedea ce se mai face în alte părți, cum se trăiește și cum se scrie într-o țară nordică cu un nivel avansat de dezvoltare economică și culturală. Prin această manifestare tinerii de la Chișinău au făcut și un important pas spre multiculturalism, spre familiarizarea cu spiritualitatea altor popoare – o doleanță, o recomandare, însă și o necesitate imperativă a existenței noastre în epoca globalizării.

Exemplele citate de noi, după cum ați observat, țin mai ales de domeniul preocupărilor umanistice din învățământ. Nu e vorba numai de faptul că am abordat un domeniu mai apropiat muncii mele cotidiene, intereselor și fascinației mele profesionale. Mai e la mijloc și acest amănunt: am impresia, ba chiar încrederea, că spațiul umanistic este mai fertil pentru inovații și creativitate. Dacă însă abordările creative și inovative sînt, trebuie să fie, o parte componentă a oricărei forme de învățământ, atunci, desigur, există loc pentru ele și în domeniul real, și în studierea disciplinelor tehnice, medicale, economice ș.a.m.d. Totul depinde de profesori sau, cel mai mult, de dorința, de disponibilitatea cadrelor didactice de a-i predispuce pe discipoli la atitudini creatoare față de lecții, de lecturi,



de pregătirea tezelor, de alegerea viitoarei profesii etc. Cum tindem spre o societate cultă, civilizată, nu mai sperie pe nimeni faptul că instruirea omului nu durează cît anii de liceu, de facultate, de masterat sau de doctorat, ci toată viața. Așadar, se extind și termenele de recurs la inovație și creativitate. Se diversifică și posibilitățile de a găsi și aplica forme, modalități creative și inovative. Îmboldul, exemplul profesorului este, de regulă, unul „exploziv”, molipsitor pentru cei mai mulți elevi. Iar de la acești elevi, îmboldul adeseori merge mai departe – spre colegii mai anemici, spre frați și surori, spre părinți chiar. *Vom găsi „punctele nevralgice” ale îmboldului pentru creativitate și inovație?* – aceasta e întrebarea hamletiană, acum și aici, când noțiunile, fenomenele care au constituit obiectul scrierii noastre trec hotarul doleanțelor, trec și granița provocărilor, căpătînd contururile unui imperativ. Cine va înțelege bine această axiomă, va purcede cît mai grabnic și cît mai responsabil la o modificare a opticii în munca didactică, apoi se va apuca de lucru la o scară nouă, superioară, debarasîndu-se de rutină, de metodele perimate sau eșuate. Iar de aici și pînă la succesul jinduit nu sînt decît cîțiva pași. Nu-s ușori, nu-s simpli acești pași, dar nici imposibili nu sînt. Să ne mai gîndim o dată la abordările inovative și creative și multe ni se vor limpezi.



APSCF

Mariana IANACHEVICI,

președinte APSCF

Daniela POPESCU,

expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare

Tatiana LUNGU,

expert în formare, membru al Grupului de lucru pentru formare

Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF)

Programul de formare 2008-2009

Alianța ONG-urilor active în domeniul Protecției Sociale a Copilului și Familiei (APSCF) este o rețea de ONG-uri naționale și locale care și-au propus coalizarea în scopul promovării politicilor sociale axate pe copil și familie. Pentru realizarea acestui scop, Alianța urmărește dezvoltarea capacităților ONG-urilor membre și implicarea lor activă în implementarea serviciilor și programelor locale destinate copilului și familiei.

În contextul dat, APSCF, în parteneriat cu *Solidarite Laique*, Franța, și Federația Organizațiilor Neguvernamentale în Protecția Copilului (FONPC), România, în cadrul Programului *PROCOPIL*, realizat cu suportul Ministerului Afacerilor Externe al Republicii Franceze, a demarat implementarea unui Program de formare pentru ONG-urile membre, care are drept **obiectiv major** contribuirea la consolidarea capacităților acestora pentru participare la elaborarea politicilor publice în domeniul protecției copilului și familiei, oferirea de servicii sociale de calitate, monitorizarea respectării drepturilor copilului, sensibilizarea opiniei publice și a factorilor decizionali în vederea respectării drepturilor copiilor în R. Moldova.

Programul de formare și-a propus ca prioritate trei domenii: prevenirea abuzului și neglijării copilului, dezvoltarea serviciilor sociale adresate copiilor cu CES

și dezvoltarea activităților socioeducative cu copiii, inclusiv animație de timp liber. Pentru fiecare domeniu a fost identificat un ONG resursă din rândurile ONG-urilor membre ale APSCF (Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii, Asociația *Femeia și Copilul – Protecție și Sprijin*, Asociația *Prietenii Copiilor* și Centrul de Informare și Documentare privind Drepturile Copilului). Liderii ONG-urilor resursă au creat *Grupul de lucru pentru formare (GLF)* care, împreună cu partenerii din Franța și România, au elaborat curricula de formare și suporturile de curs.

Interes pentru participare la Programul de formare au manifestat 45 de ONG-uri membre, dintre care doar dosarele a 20 au corespuns criteriilor de selectare: compatibilitatea misiunii și obiectivelor ONG-ului cu prioritățile Programului; experiența în domeniu; capacitatea managerială a organizației; calitatea de membru al Alianței.

Programul de formare vizează dezvoltarea capacităților organizației, și nu a persoanei. Astfel, au fost acceptate în concurs dosare care au demonstrat experiență și prezența echipelor permanent angajate în activitate. Fiecărui ONG i-a fost oferită posibilitatea să aplice concomitent la mai multe module de formare, dacă acesta a dat dovada prezenței resurselor umane necesare, respectiv câte 3 persoane pentru fiecare domeniu de interes.

STAGIUL DE FORMARE ABUZUL ȘI NEGLIJAREA COPIILOR

Prevenirea și eliminarea violenței împotriva copilului a devenit, în ultimii ani, o problemă de maximă importanță pentru întreaga umanitate, inclusiv pentru R. Moldova. *Studiul global privind violența împotriva copiilor*, realizat de ONU în perioada 2004-2006, a demonstrat că acest fenomen a crescut, la scară mondială, în proporții alarmante, iar măsurile luate de autorități sînt insuficiente. Studiul *Violența în familie*, efectuat de UNICEF Moldova, confirmă incidența înaltă a cazurilor de abuz și neglijare a copiilor în R. Moldova: 25% din

copii susțin că sînt bătuți de părinți; o treime din copii afirmă că sînt agresați verbal, iar 13% – abuzați fizic de profesori; unul din zece copii a recunoscut că a fost abuzat sexual/molestat.

Angajamentele R. Moldova în domeniul protecției copilului de orice formă de violență derivă din mai multe acte legale aprobate la nivel național și internațional, cele mai importante fiind: *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, inclusiv protocoalele opționale, și *Convenția europeană cu privire la protecția copiilor împotriva exploatării și abuzurilor sexuale*, adoptată în octombrie 2007. Prin semnarea *Acordului interguvernamental „De a acționa acum asupra violenței împotriva copilului”* (Ljubljana, 2005), R. Moldova s-a angajat să elaboreze și să aplice măsuri pentru prevenirea violenței față de copii; să promoveze politici naționale de contracarare și sancționare a tuturor formelor de violență față de copii, inclusiv pedeapsa corporală și tratamentul umilitor; să consolideze capacitățile instituționale în educație, sănătate, justiție; să creeze servicii de protecție pentru identificarea violenței și implementarea unor strategii adecvate de prevenire a acesteia, de susținere a copiilor victime; să identifice, analizeze și monitorizeze cazurile de violență față de copii. Un moment aparte al *Acordului* îl constituie colaborarea autorităților cu *organizațiile societății civile* prin abordări interdisciplinare și participative.

Cu toate acestea, constatăm o capacitate moderată a instituțiilor publice, dar și a sectorului asociativ, de a recunoaște și a răspunde profesionist la cazurile de abuz împotriva copiilor. Studiul *Sensibilitatea sistemului la identificarea, înregistrarea și raportarea cazurilor de violență față de copii*, realizat de UNICEF în 2006, arată că instituțiile publice cu atribuții de protecție a copilului deseori **nu au capacitatea de a recunoaște cazurile de violență asupra copilului**, doar 15 la sută din specialiști (pedagogi, medici, asistenți sociali, polițiști etc.) posedînd cunoștințe în domeniul violenței față de copii.

Campanii de sensibilizare a opiniei publice, servicii de prevenire și reabilitare a copiilor abuzați sînt create în mare parte de **sectorul asociativ**, cu susținerea donatorilor străini, aceste acțiuni însă au un caracter sporadic și nu acoperă nevoile existente în domeniu.

Stagiul de formare *Abuzul și neglijarea copiilor* a fost conceput în intenția de a ajuta societatea civilă din R. Moldova, prin dezvoltarea de cunoștințe, competențe și abilități, să conștientizeze complexitatea problematicii, efectele violenței asupra generației în creștere și să își asume angajamente sociale pentru prevenirea și combaterea respectivului fenomen.

Prin stagiul de formare, desfășurat în perioada 3-6 noiembrie 2008, **ONG-ul resursă – Centrul Național de Prevenire a Abuzului față de Copii**¹ și-a propus realizarea următoarelor obiective specifice:

- familiarizarea cu noțiuni generale despre abuz și neglijarea copilului (tipuri, factori de risc/protecție, consecințe imediate și de lungă durată);
- prezentarea cadrului legal și instituțional în domeniu;
- diseminarea unor practici eficiente din R. Moldova, Franța, România privind abordarea/răspunsul la abuzul și neglijarea copilului.

Acest demers a fost materializat prin tratarea unui șir de conținuturi, multe dintre care au fost incluse la solicitarea audiențelor. Printre cele care au suscit un interes aparte și au generat dezbateri constructive menționăm: *Ce este abuzul și neglijarea copiilor: tipuri, factori de risc/protecție; Abuzul și neglijarea copiilor: atitudini și valori; Tradiții și practici culturale versus abuzul și neglijarea copiilor; Abuzul și neglijarea copiilor – o problemă globală. Politici internaționale și naționale; Răspunsul comunitar la problema abuzului și neglijării copilului; Dezvoltarea responsabilității organizaționale în raport cu problema abuzului și neglijării copilului etc.*

La stagiul au participat 19 reprezentanți (asistenți sociali, pedagogi, psihologi, manageri etc.) ai 7 ONG-uri active în domeniul protecției drepturilor copilului din R. Moldova. Printre aspectele forte ale stagiului, aceștia au menționat: alternarea reușită a aspectelor teoretice cu cele practice, importanța subiectelor puse în discuție, accesibilitatea informației expuse, posibilitatea de a face schimb de experiență și cu colegi din alte țări, profesionalismul formatorilor etc. La rugămintea de a se pronunța asupra impactului stagiului asupra activității desfășurate, audienții au punctat următoarele: o mai mare implicare în acțiuni de prevenire și contracarare a abuzului asupra copiilor, optimizarea lucrului cu familiile întru prevenirea abuzului emoțional și sexual, împărtășirea cunoștințelor acumulate colegilor, inițierea în cadrul instituției a unui serviciu specializat în asistența copiilor abuzați etc.

Eficiența seminarului, desfășurat sub formă de lucru în plen și în grup, cu utilizarea unei game variate de procedee și tehnici, inclusiv interactive, ca *Studiul de caz, Jocul de rol, Brainstorming, Conversația, Proiectul, Secvențe contradictorii etc.*, a fost estimată de audienți, conform scalei de la 1 la 10, ca fiind de 9,6. Aceștia au confirmat, la unison, necesitatea instruirii continue, su-

¹ <http://www.cnpac.org.md>

gerînd, pentru stagiile ulterioare, o abordare mai aprofundată a temelor: *Schimarea atitudinii și comportamentelor; tehnicii de lucru cu părinții, Modalități de lucru cu copii abuzați, Profilul psihologic al victimei abuzului și cel al abuzatorului, Responsabilizarea factorilor de decizie. Aspecte juridice în soluționarea cazurilor de abuz etc.*

STAGIUL DE FORMARE

ACTIVITĂȚI SOCIOEDUCATIVE CU COPIII. ANIMAȚIE DE TIMP LIBER

Animația socioeducativă – un mod de a educa, de a învăța și de a te dezvolta... prin joc – urmărește antrenarea copiilor și tinerilor într-un proces educațional activ, complementar celui oferit de școală și familie.

Munca de animator socioeducativ reprezintă o modalitate și un instrument de relaționare cu publicul prin intermediul unor activități de tip social, cultural, fizic și sportiv și implică cunoștințe și abilități de aplicare a diverselor practici și tehnici de animație în grup.

Animația, ca metodă alternativă de educație și de petrecere a timpului liber, permite:

- dobîndirea bunei dispoziții;
- eliberarea de energie și formarea de reacții;
- reproducerea și transformarea realității;
- îmbunătățirea contactului cu ceilalți;
- consolidarea/construirea unor relații de prietenie;
- exersarea capacității de exprimare;
- dezvoltarea creativității;
- stimularea capacității de înțelegere a legăturilor dintre diferite situații etc.

*Animația – formă eficientă de organizare a timpului liber; Scopurile și obiectivele animației socioeducative ca parte integrantă a educației nonformale și locul acesteia în sistemul educativ contemporan; Tipurile și funcțiile animației; Tehnici de bază ale animației socioeducative; Animatorul socioeducativ: capacități, atitudini și cunoștințe necesare; Competențe fundamentale și competențe generale ale animatorului au constituit aspectele-cheie abordate în cadrul stagiului de formare Activități socioeducative cu copiii. Animație de timp liber, desfășurat în perioada 3-6 noiembrie 2008 și avînd drept **scop principal** formarea și dezvoltarea abilităților ONG-urilor din R.Moldova în în domeniul organizării eficiente a timpului liber al copiilor și tinerilor.*

Intenția și obiectivele urmărite prin elaborarea curriculumului și organizarea acestui stagiu (**ONG-ul resursă – Asociația Prietenii Copiilor²**) au vizat:

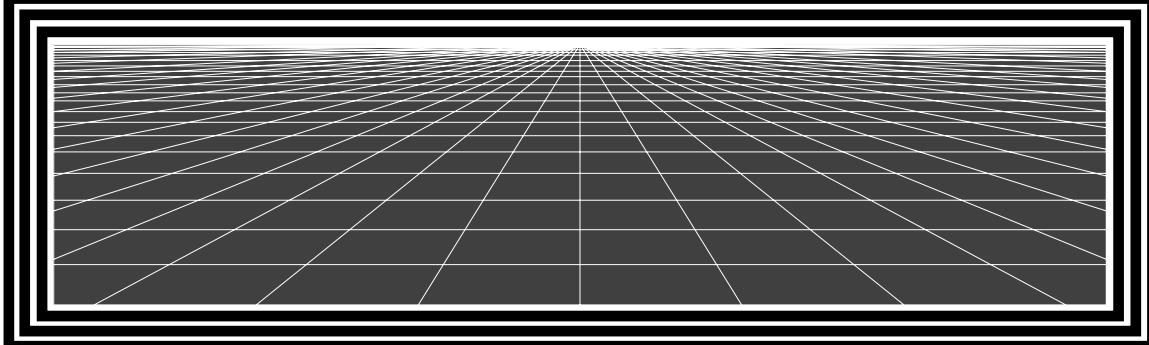
- îmbunătățirea cunoștințelor în domeniul serviciilor socioeducative;
- dezvoltarea profesională a celor implicați în derularea activităților de animație – profesori, coordonatori, operatori, voluntari etc.;
- cultivarea abilităților de comunicare interactivă, de desfășurare a lucrului în echipă, de elaborare a proiectelor de animație, de asigurare a securității participanților la activitate, de promovare a activității și imaginii organizației etc.

Audienții, în număr de 20, reprezentanți ai 11 ONG-uri, au relevat faptul că stagiul a corespuns întru totul așteptărilor și necesităților lor de instruire, iar participarea formatorilor din R.Moldova, România, Franța le-a facilitat deschiderea spre experiențele de succes din alte țări, conștientizarea importanței implementării educației pentru timpul liber și a valențelor ei formative, familiarizarea cu multiple modalități și instrumente de activizare a copiilor.

Solicitați să enumere punctele forte ale stagiului, audienții au menționat, în primul, aprofundarea cunoștințelor privind principiile și mijloacele de organizare a timpului liber, precum și prestația și profesionalismul formatorilor, consistența informațiilor prezentate, diversitatea modalităților de desfășurare a instruirii și a suporturilor utilizate, inițierea în elaborarea de proiecte pentru diverse serbări și activități de zi cu zi cu copiii și tinerii.

În opinia participanților, cunoștințele și competențele formate le vor permite să eficientizeze activitățile de animație destinate copiilor și tinerilor, prin implicarea în acest demers a familiilor, dar și prin construirea de parteneriate de calitate cu diverși actori comunitari.

² <http://www.prietenii copiilor.md>



EVENIMENTE PRO DIDACTICA



Proiect educațional orientat spre pregătirea tinerilor pentru procesul de integrare europeană – evaluare intermediară

La 9-10 ianuarie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc seminarul de evaluare intermediară și de formare continuă a profesorilor-experimentatori ai disciplinei opționale „Educație pentru Integrare Europeană. Program experimental pentru elevii de liceu”. Activitatea, sprijinită financiar de Fundația SOROS-Moldova și avizată de Ministerul Educației și Tineretului, a avut drept scop de a contribui la creșterea gradului de informare și formare cu privire la integrarea europeană și la îmbunătățirea cunoștințelor despre problematica UE în mediul educațional preuniversitar din R. Moldova.

La faza de pilotare, la cele 7 licee, selectate prin concurs – LT Mereni, Anenii Noi (prof. Maia Zlotea și Ion Frunză), LT „M. Eminescu” Cahul (prof. Oxana Perju și Eufrosinia Dîrlea), LT „Șt. Ciobanu” Talmază, Ștefan Vodă (prof. Petru Pavlicenco și Eleonora Pușcă), LT „A. Mateevici” Șoldănești (prof. Victoria Lesnic și Stela Pantaz), LT „M. Eliade” Nisporeni (prof. Raisa Andronache, Adriana Oală, Nina Sterpu), LT

„M. Eminescu” Fălești (prof. Lucia Gligor și Elena Severin), Liceul de Inventică și Creativitate ”Prometeu Prim” Chișinău (prof. Eugenia Negru) – au mai aderat, din proprie inițiativă, 2 instituții din Chișinău: LT „L. Deleanu” (prof. Raisa Stratulat) și Liceul AȘM (prof. Angela Ciorici).

Profesorii au fost certificați pentru modulul de didactică a disciplinei opționale (constituit din 80 de ore), care s-a axat pe următoarele obiective: cunoașterea procesului de integrare europeană din perspectiva cetățeanului R. Moldova; punerea în circuit a valorilor și atitudinilor europene prin valorificarea experienței proprii în luarea deciziilor; promovarea vieții de calitate; dezvoltarea culturii de comunicare și cooperare pentru deschidere spre integrare europeană; formarea pentru dialog intercultural și promovarea unității în diversitate. În cadrul evaluării, au fost organizate expoziții cu lucrările elevilor, s-au prezentat sinteze din agendele experimentale și s-a recurs la analiza detaliată a fiecărei ore predate, conform unui algoritm propus de experții-formatori: Lia Sclifos, Rodica Solovei, Rodica Eșanu și Vitalie Grosu.

Materialele didactice suport, elaborate și verificate experimental – „Ghidul pentru profesori” și „Auxiliarul pentru elevi” (în limbile română și rusă) – vor fi puse la dispoziția tuturor profesorilor și liceenilor din țară la începutul noului an de învățământ.

Cei peste 300 de elevi incluși în experiment au apreciat înalt noutatea, originalitatea și utilitatea demersului pentru viața personală, dar și pentru viitoarea carieră profesională, orientată spre standarde de calitate europene.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
Coordonator de proiect





Seminarul-training „MANAGEMENT EDUCAȚIONAL”

în cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de educație profesională tehnică în R. Moldova”

Printre proiectele implementate de Centrul Educațional PRO DIDACTICA în anul 2009 se numără și componenta „Dezvoltare organizațională” din cadrul Proiectului „CONSEPT/Consolidarea sistemului de pregătire profesională tehnică în R. Moldova”, realizat cu sprijinul financiar al Fundației „Liechtenstein Development Service” (LED).

Scopul componentei este de a contribui la dezvoltarea organizațională a instituțiilor nou incluse în proiect: Școala profesională nr.1 și Școala profesională nr.2 din or. Cahul. Prin oferirea de suport profesional se va urmări:

- eficientizarea competențelor manageriale ale echipelor administrative din școlile participante;
- organizarea și monitorizarea procesului de elaborare a *Planurilor de dezvoltare a instituțiilor* (PDS);
- asigurarea consultanței și expertizei profesionale în procesul de elaborare a PDS.

În perioada ianuarie-februarie 2009, formatorii Valentina Chicu, Gheorghe Gîrneț, Victor Sînchetru, Gheorghe Șalaru au evaluat necesitățile de instruire ale personalului și capacitățile organizaționale ale școlilor menționate, elaborînd liste cu nevoi de formare și de dezvoltare ale instituțiilor. În baza evaluării, a fost pregătit și actualizat un program complex de instruire.

Primul training cu tematica „Management educațional”, desfășurat în perioada 3-6 februarie 2009, a avut drept scop eficientizarea activității echipelor administrative din cele 2 școli. Printre subiectele abordate s-au înscris: aspecte teoretice și aplicative ale marketingului educațional; managementul schimbării; management



general versus management educațional; funcții și roluri manageriale; management participativ; managementul resurselor etc. Salutar este faptul că participanții au manifestat din start o atitudine responsabilă, deschisă pentru schimbare, acceptînd provocarea și conștientizînd importanța proiectului atît pentru școlile pe care le reprezintă, cît și pentru sistemul de educație profesională din republică.

Următoarele activități sînt planificate pentru luna martie. În cadrul acestora, membrii echipelor manageriale vor iniția, cu sprijinul formatorilor implicați, procesul de elaborare a PDS, contribuind, astfel, la realizarea unuia dintre obiectivele de bază ale componentei „Dezvoltare organizațională”.

Rima BEZEDE,
Coordonator de proiect



P R O G R A M U L
“FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE – 2009”
în cadrul serviciilor de consultanță contra plată
anunță înscrierea la trainingul

“PROMOVAREA CREATIVITĂȚII ȘI INOVAȚIEI ÎN ȘCOALĂ”

Numărul de ore academice – 24;
Numărul de participanți – 12-16 persoane;
Costul modului per participant va fi fixat în funcție de specificul solicitării (numărul de cursanți în grup; locul desfășurării (CE PRO DIDACTICA sau în teritoriu); distanța pînă la localitate; pauză cafea, prînz etc.);

Data desfășurării activității va fi stabilită în momentul formării grupului.

Persoana de contact:
Lilia Nahaba, Coordonator de program.
E-mail: lnahaba@prodidactica.md
(+373 22) 54 25 56, 54 19 94,
fax (+ 373 22) 54 41 99

Servicii la solicitarea beneficiarului "OPTIMIZAREA PARTENERIATULUI GRĂDINIȚĂ-FAMILIE"

Cum am putea optimiza parteneriatul grădiniță-familie?

La această întrebare au găsit răspuns 57 de manageri de grădinițe din sectoarele Ciocana și Rîșcani ale mun. Chișinău și reprezentanți ai Direcției Generale Educație, Tineret și Sport, care au participat la seminarul „Optimizarea parteneriatului grădiniță-familie”. Activitatea a avut loc pe 11 februarie 2009, în incinta Grădiniței nr. 161 (manager – Eufrosinia Hristovschi). Responsabil de organizarea seminarului a fost Direcția Generală Educație, Tineret și Sport, sectorul Ciocana, în persoana Elenei Bușilo, inspector-metodist.

La elaborarea materialelor și desfășurarea activității de instruire au luat parte formatorii: Viorica Goraș-Positică, Rima Bezede și Loretta Handrabura.

Obiectivele activității:

- actualizarea cunoștințelor despre parteneriatul grădiniță-familie;
- analiza factorilor ce favorizează și împiedică parteneriatul grădiniță-familie;
- examinarea relațiilor grădiniță-actori comunitari;
- abordarea comunicării ca element esențial în promovarea și asigurarea parteneriatului grădiniță-familie;
- identificarea relațiilor din familie și impactul

acestora asupra parteneriatului;

- identificarea problemelor și a soluțiilor de îmbunătățire a parteneriatului grădiniță-familie.

În cadrul activității au fost aplicate mai multe metode și tehnici de lucru, ceea ce a determinat desfășurarea acestuia într-o ambianță interactivă și a facilitat implicarea tuturor participanților. Managerii au dat dovadă de un interes sporit, care s-a intensificat cu fiecare nou subiect propus pentru studiu, adresînd întrebări și prezentînd exemple relevante din propria experiență profesională. Astfel, viziunea inițială despre semnificația parteneriatului s-a lărgit, s-a aprofundat și s-a actualizat, participanții venind cu următoarele sugestii:

- a organiza și în continuare seminarii pe teme actuale;
- a elabora un regulament pentru parteneriate;
- a realiza astfel de activități și cu educatorii;
- a colabora cu CEPD și cu revista „*Didactica Pro...*”.

Seminarul a fost apreciat de participanți ca fiind unul extrem de util.

Centrul Educațional PRO DIDACTICA propune și în continuare programe de formare pentru instituțiile preșcolare, invitînd managerii și educatorii la colaborare.

Lilia NAHABA,
Coordonator de proiect

Parteneriatul școală-familie: abordări creative în contextul școlii prietenoase copilului



Astăzi tot mai des auzim vehiculîndu-se expresia „școală prietenoasă copilului”, o expresie care emană căldură și bunăvoință, care promite o ambianță deosebită pentru copiii noștri. Pentru unii părinți școala este prietenoasă prin definiție, pentru alții însă aceasta este asociată cu o instituție conservatoare, văzută în culori reci. Cum am putea contribui la creșterea numărului celor care percep școala ca o instituție prietenoasă? Cum am putea contribui la promovarea imaginii *școlii prietenoase*? Cum am putea ajuta școala să instituționalizeze această abordare?

Cadrul conceptual pentru școlile și sistemele educaționale prietenoase copilului, elaborat de UNICEF,

presupune respectarea drepturilor copilului de către instituțiile educaționale, inclusiv prin:

- oferirea unui mediu sigur din punct de vedere fizic, psihologic și emoțional fiecărui copil;
- recunoașterea, încurajarea și dezvoltarea capacității de a studia a elevilor prin cultura școlară, modalități de predare adecvate și conținuturi curriculare axate pe învățarea continuă și pe cel ce învață;
- asigurarea și stimularea unui parteneriat funcțional cu părinții și familiile elevilor;
- dezvoltarea unui mediu în care copiii să fie motivați să învețe.

Deși toate aceste condiții sînt importante în abordarea școlii prietenoase, vom analiza în mod special **parteneriatul educațional școală-părinți**. Un parteneriat calitativ școală-familie poate contribui atât la formarea personalității copilului și la asigurarea unui climat psihologic favorabil, cît și la dezvoltarea unei școli cu o cultură organizațională impecabilă, cu un statut și o imagine de instituție „prietenoasă”.

Relația școală-familie este un subiect actual, abordat atât în literatura de specialitate, cît și la multiple întruniri ale agenților educaționali. Astfel, la 26 februarie 2009, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA a avut loc masa rotundă „Optimizarea parteneriatului școală-părinți”, în cadrul căreia au fost făcute publice rezultatele sondajului național „Parteneriatul școală-familie în viziunea managerilor școlari” și s-au identificat barierele ce împiedică funcționarea eficientă a parteneriatului educațional școală-părinți. La întrunire au participat reprezentanți ai Direcțiilor Raionale Învățămînt, Tineret și Sport, manageri școlari, profesori și părinți, care au fost sensibilizați în vederea depășirii problemelor existente în construirea parteneriatului.



Activitatea face parte dintr-un proiect regional amplu „Sporirea participării și calității în educație”, sprijinit de Institutul pentru o Societate Deschisă Budapesta, Educational Support Program, CEPS Ljubljana, al cărei scop vizează sporirea calității, participării și echității în educație.

Parteneriatul școală-familie se referă la edificarea și dezvoltarea unor relații pozitive între acești doi actori, la unificarea sistemului de valori care poate avea un efect benefic atât asupra copiilor, cît și asupra promovării valențelor școlii prietenoase.

Din păcate, sondajul realizat și discuțiile din cadrul mesei rotunde au reliefat un șir de probleme care afectează inițierea și menținerea unui parteneriat calitativ, fapt cu repercusiuni asupra școlii ca instituție prietenoasă copilului. Printre problemele cele mai stringente se numără:

- existența multiplelor bariere în funcționarea eficientă a parteneriatului educațional școală-familie, cauzate inclusiv de circumstanțele socio-economice și culturale ale perioadei de tranziție pe care o parcurge țara;
- lipsa repartizării clare a rolurilor și a responsabilităților între parteneri: școală-familie-copil;
- transparență insuficientă în luarea deciziilor, lipsa informării reciproce și sistematice a partenerilor;
- pregătirea/calificarea profesională modestă a administrației instituției de învățămînt, a profesorilor și a părinților pentru construirea unor relații de parteneriat calitativ și realizarea obiectivelor comune;
- implicarea părinților doar în sprijinirea materială sau în depășirea unor situații critice cu care se confruntă școala etc.

Printre principalele impedimente în realizarea parteneriatului școală-părinți menționate de participanți figurează:

- migrația părinților, care face imposibilă comunicarea școală-părinți;
- lipsa de timp a părinților – aceștia sînt prea ocupați pentru a se implica activ în viața școlii;
- lipsa unei metodologii, a unui suport metodic pentru pedagogizarea părinților și pentru inițierea acestora în domeniul parteneriatului educațional;
- lipsa unității de opinii între familie și școală privind valorile general-umane promovate și cultivate la copii;
- neglijarea de către unii manageri a rolului părinților în viața școlii; lipsa inițiativei și a dorinței de a antrena părinții în procesul de luare a deciziilor;
- lipsa, atât în interiorul școlii, cît și în afara ei, a

resurselor umane și materiale necesare;

- lipsa unor modele de parteneriat și a unor practici pozitive la nivel național;
- necunoașterea de către părinți a responsabilităților ce le revin privind educația și instruirea copiilor;
- pierderea încrederii părinților în școală;
- suprasolicitarea școlii cu responsabilități adiționale;
- inaplicarea unor strategii eficiente de realizare a parteneriatului;
- climat psihologic nefavorabil cauzat de factori socioeconomici și culturali.

Într-adevăr, probleme și obstacole sînt foarte multe: lista nu este una exhaustivă, avînd în vedere schimbările care au loc în R. Moldova atît la nivel macrosocio-economic (exodul în masă a populației adulte, criza de valori etc.), cît și la nivel de școală. Dar, în același timp, dispunem de suficient potențial intelectual și spiritual pentru a rezolva și a depăși aceste obstacole întru binele și prosperitatea copiilor noștri. Printre cele mai constructive căi de soluționare a problemelor legate de parteneriatul școală-familie propuse de participanți se numără:

- organizarea unor activități școlare, comunitare și sociale în care părinții să fie angajați direct, la toate etapele;
- implicarea părinților în scrierea și implementarea de proiecte locale și naționale;
- fondarea unor centre la scară raională/locală de pedagogizare/de instruire a părinților;
- desfășurarea de către APL în parteneriat cu DRÎTS, cel puțin o dată în jumătate de an, a unor seminarii/programe de instruire pentru părinții tineri;
- efectuarea de sondaje în vederea analizei nevoilor de formare a părinților;
- editarea unui ziar local „Glasul școlii”;
- implicarea asociațiilor părinților în dirijarea procesului instructiv-educativ și în luarea de decizii nu numai în colectarea de fonduri financiare;
- introducerea, în instituțiile preuniversitare și universitare, a unui curs de educație familială, care să includă modulul „Parteneriatul școală-familie”;
- promovarea experiențelor de succes privind parteneriatul școală-familie;
- organizarea de seminarii pentru părinți și diriginți în liceu;
- delegarea părinților a unor responsabilități concrete ce țin de guvernarea școlii;
- derularea de programe de instruire speciale la subiectul dat pentru cadrele didactice etc.

În afară de sugerarea unor soluții constructive la

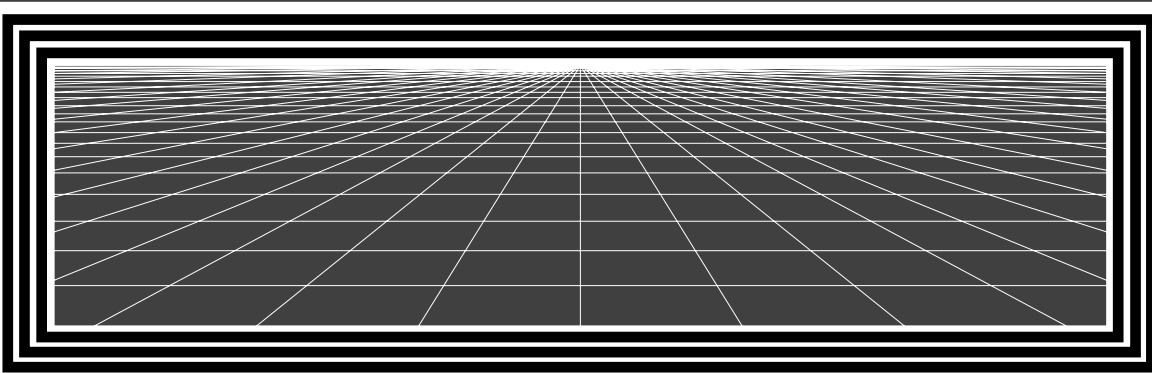
problemele parteneriatului școală-părinți, participanții la masa rotundă au fost solicitați să identifice abordări creative ale respectivelor probleme. E îmbucurător faptul că, în pofida tuturor dificultăților, unele școli au demarat deja activități de implicare a părinților în viața acestora. Ținem să vă împărtășim și dvs., în speranța preluării și implementării lor cu succes, respectivele practici:

- ziua autoconducerii școlii de către părinți (aceștia participînd pe post de profesori, manageri, diriginți etc.);
- fondarea unui Centru de resurse pentru familie (Clubul tinerei familii, Clubul bunicuțelor, Clubul tăticilor);
- vizite individuale la domiciliu în condiții non-formale;
- emisiuni televizate (dialog/dezbateri între profesori și părinți);
- organizarea unui grup de inițiativă, atît la nivel local, cît și la nivel raional (DRÎTS), care să aibă în vizor problemele părinților, dar și cele ale parteneriatului părinți-școală;
- funcționarea ”Universității pentru părinți” întru familiarizarea părinților cu tendințele și teoriile educaționale și aplicarea lor în practică;
- inițierea unor ateliere pentru părinți pe interese (cultură, educație, alimentație, învățămînt, sport etc.).

Școala din R. Moldova este profund afectată de tranziția prin care trece întreaga societate, fiindu-i cu atît mai greu să își realizeze obiectivele de bază, cu cît provocările cărora trebuie să le facă față sînt mai complexe ca oricînd. Astfel, starea materială precară, lipsa dotărilor, abandonul școlar în creștere, abandonul didactic (exodul profesorilor) sînt doar cîteva dintre probleme, a căror rezolvare depinde, în mare, de factorii de decizie, de traiectoria de dezvoltare a întregii țări.

Pentru noi, actorii educaționali, este important să facem ceea ce ne stă în puteri: să creăm în școală o atmosferă prietenoasă, caldă și binevoitoare; să-i oferim copilului un mediu sigur și protector; să asigurăm calitatea demersului întreprins. Scriind aceste rînduri, îmi vin în minte zeci de școli din republică care, în pofida tuturor dificultăților de funcționare, au o cultură organizațională de invidiat, adevărați profesori ai școlii prietenoase, consilii ale părinților funcționale, care participă la procesul decizional, scriu proiecte, pun umărul la remedierea situațiilor dificile. Aceste instituții de învățămînt reușesc să ofere condiții de studiu adecvate, să stabilească și să mențină relații de parteneriat comunitar eficient și, nu în ultimul rînd, să acorde oportunități și sprijin pentru implicarea părinților în viața și activitatea lor.

Rima BEZEDE



EX CATHEDRA



Carmen CREȚU

Universitatea "Al. I. Cuza", Iași

Parteneriatul școală-comunitate în promovarea talentelor

Interacțiunea comunicațională care trebuie să se instituie între *școală* și *comunitate* se conturează ca o rețea de arii de resurse umane în care fiecare preia o anumită perspectivă a susținerii copilului în dezvoltarea sa aptitudinală, emoțională și caracterială. Arhitectul acestei rețele comunicaționale de care depinde, în ultimă instanță, succesul asistenței educaționale a excepționalității nu poate fi altul decât *coordonatorul programului diferențiat și personalizat pentru elevul cu aptitudini înalte*. Acest program se poate institui la diferite niveluri ale politicilor și strategiilor educaționale (școală, inspectorat școlar, minister, ONG etc.).

Managementul curriculumului diferențiat și personalizat presupune o succesiune de faze recurente ale diferențierii experiențelor de învățare:

1. Viziunea
2. Inițializarea
 - 2.1. Conceptualizarea
 - 2.2. Expertizarea
 - 2.3. Climatizarea
3. Planificarea
4. Aplicarea
5. Instituționalizarea.

1. Viziunea pentru un astfel de program este interpretată ca o intenție pentru schimbare, pentru optimizare, care nu emerge neapărat de la nivel național. De cele mai multe ori, ea este generată dintr-o școală, dintr-un colectiv de cercetare sau dintr-o catedră universitară.

2. Inițializarea începe în momentul în care viziunea se transformă în "misiune realizabilă" și capătă o formă mai concretă prin conturarea unui plan-cadru.

2.1. În faza de conceptualizare sînt adoptate definițiile de lucru pentru termenii-cheie ai oricărui program educațional special pentru elevii supramediu dotați aptitudinal (talent, precocitate, accelerarea și îmbogățirea studiilor, segregare etc.). De asemenea, se abordează probleme ca: utilitatea programului pentru elevii talentați; receptarea aplicării acestui program de către variate segmente ale comunității; justificarea programului în termeni de politică educațională etc. Obiecțiile sau rezervele din partea oricărui membru al școlii în care se va introduce programul trebuie tratate cu toată atenția, pe căi colaborative și transparente pînă la totala clarificare.

2.2. Pentru parcurgerea acestei faze, se constituie o comisie de *expertizare* și avizare a programului, formată din pedagogi competenți în domeniul cultivării aptitudinilor, care vor analiza în detaliu condițiile concrete ale școlii unde se va aplica programul. Recomandăm formarea a două astfel de comisii, cu activitate independentă, pentru semnalarea punctelor critice și pentru analiza lor prin comparație sau opoziție. Aceste comisii joacă implicit și rolul de avocați ai educației diferențiate în general.

2.3. Climatizarea este primul pas în acceptarea reală, în fapt, a programului. Climatul pozitiv sau receptiv se creează prin încredere în utilitatea și succesul programului, prin comunicare autentică între parteneri (coordonatori și executanți), prin cooperare profesională, prin implicare nemijlocită. Evaluarea aspectelor de climat presupune analiza parametrilor de mediu fizic, în special a resurselor materiale, a ambianței psihologice (atitudinile, motivațiile, angajarea afectivă a actorilor programului) și de context organizațional, în primul rînd structura administrativă.

3. Planificarea presupune **evaluarea nevoilor** programului (o bancă de date despre nevoile elevilor, profesorilor, părinților, comunităților implicate și informarea staff-ului programului prin rapoarte concise asupra acestor nevoi); **formularea obiectivelor** programului, pornind de la obiectivele generale extrase din filozofia și politica educației diferențiate și încheind cu operaționalizarea obiectivelor pentru fiecare fază a programului, și **proiectarea** propriu-zisă (detalierea fiecărui moment; corelarea programului diferențiat cu programul general, prin articulare, integrare și consolidare reciprocă; metodele, procedeele și tehnicile de evaluare formativă; strategia și metodologia consilierii pedagogice și psihologice).

4. Implementarea programului parcurge următoarele faze: **pregătirea** (identificarea elevilor cu aptitudini înalte, selecția și trainingul profesorilor, popularizarea programului, sesiuni de informare a elevilor, părinților și profesorilor asupra a ceea ce li se oferă și ce se așteaptă de la ei); **desfășurarea** efectivă a programului zi de zi; **observarea** elevilor și profesorilor ca parte integrantă a pilotajului de program, care are scop de feedback (pentru atingerea scopului este necesară respectarea anumitor condiții: confidențialitate, înțelegerea corectă a rolului observatorilor de către cei observați, profesionalitatea metodologică a observației); **evaluarea**, efectuată cu scopul redimensionării nevoilor actorilor în urma parcurgerii programului și diagnosticării impactului acestuia.

5. Instituționalizarea sau generalizarea marchează momentul în care programul special pentru elevii cu aptitudini supramedii este recunoscut și încorporat în sistemul educațional general.

Un rol major în rețelele de parteneriat este asumat de familie. Rolurile-cheie jucate de părinte în ipostaza sa de complice la dezvoltarea talentelor sînt esențializate sugestiv de Alvino, în lucrarea “7 pași în implicarea părintelui în relația cu școala”:

1. Părintele ca learner

Părintele trebuie să se informeze asupra procesului de conducere și de organizare a procesului instructiv-educativ din școală.

2. Părintele ca ajutor

Cel mai vechi și mai recunoscut rol al părintelui în relația cu școala este acela de sprijinitor voluntar al profesorului în activitatea didactică. De pildă, părinții pot ajuta profesorii în desfășurarea activităților extrașcolare pentru copiii talentați.

3. Părintele ca “suporter” al imaginii pozitive despre școală

Promovarea prin căi diverse, informale, în familie și comunitate, a unei atitudini pozitive față de școală. Sugestii: școala poate oferi bucuria cunoașterii; profesorii trebuie să fie respectați; studiul individual este

o responsabilitate firească a elevului; școala înseamnă și locul prietenilor.

4. Părintele ca sursă complementară de informație pentru școală

Părinții furnizează informații despre comportamentul în familie al elevilor. Acestea determină profesorii să fie mai sensibili la diferențele individuale și să individualizeze mai mult experiențele de învățare.

5. Părintele ca resursă educațională

Împărtășind copiilor propriile interese cognitive, pasiuni, evenimente profesionale sau chiar experiența lor de viață, părinții pot deveni o sursă semnificativă de îmbogățire a situațiilor de învățare. Totodată, părinții sînt adesea mentorii proiectelor de studiu individual al copiilor.

6. Părintele ca profesor

Părinții sînt primii profesori ai copiilor și au, adesea, cel mai puternic impact educațional asupra lor. Ei oferă cadre de referință pentru raportarea valorică a copiilor lor, pînă la maturizarea acestora și poate chiar mai tîrziu. Din această perspectivă, părinții ar trebui să se considere educatori responsabili.

7. Părintele ca inițiator al schimbării în școală

Este un rol și, concomitent, un drept al părintelui să analizeze critic activitatea din școală și să pretindă acesteia să se adapteze nevoilor copiilor talentați. Pentru aceasta, părintele urmează să învețe cui trebuie să i se adreseze (unei persoane cu putere de decizie sau de intervenție), cînd trebuie să intervină (cînd nu este prea tîrziu sau cînd problema devine acută), cum să intervină (un număr cît mai mare de părinți și deținînd informații corecte).

ROLUL COMUNITĂȚII ȘI AVOCATURA EXCELENȚEI

Recent, literatura psihopedagogică a conduitelor performante a adoptat termenul *avocatura excelenței* cu sensul explicit de *sprijinire, susținere, pledoarie, popularizare și conștientizare* a ideii de promovare a valorilor registrului aptitudinal. Constatînd însă frecvența tot mai mare a termenului în anii ‘90 în paginile revistelor de specialitate (de ex., *Gifted Education International, Gifted Child Quarterly, European Journal for High Ability*) și analizînd conotația nouă pe care o dobîndește în contextele diferitelor articole, considerăm că preferința pentru acest concept semnalează, chiar și metaforic, două realități ale cîmpului educațional care devin în incidența complexificării problematicei lumii contemporane din ce în ce mai evidente: *injustiția practică față de șansele persoanelor cu potențial aptitudinal înalt de a se afirma și consacra, deci încălcarea unor “drepturi” individuale; injustiția practică în diferite forme față de șansele grupurilor sociale, de la cele locale la cele naționale și continentale, de a prospera prin administrarea capitalu-*



lui propriu de excelență, deci eludarea unor “drepturi” colective.

„Avocații talentelor” provin, în general, din rîndul părinților, educatorilor, cercetătorilor științelor educației, asociațiilor și fundațiilor nonguvernamentale. Scopul lor este de a interveni, prin căi specifice, în favoarea valorizării potențialului uman înalt. Prin acțiuni cumulate în ultimul sfert de veac și desfășurate pe diverse meridiane, în intensități și modalități diferite, aceste grupuri au realizat o autentică avocatură, argumentînd drepturile talentelor. În pledoarie, aceste drepturi s-au numit “șanse egale la educație”, “șanse egale față de ofertele societății”, “dreptul de a fi diferit”, “dreptul la educație diferențiată”, “recunoașterea nevoilor speciale”, “dreptul de autor”, “dreptul de a fi inteligent” etc. De fapt, avocații valorilor aptitudinale au translat și decodificat discursurile psihopedagogice care argumentează necesitatea asistenței educaționale și sociale a elitelor aptitudinale, în planul mesajului social și al acțiunii publice. Prin aceasta, avocatura talentelor și-a definit funcția principală: semnalarea unei nevoi educaționale specifice.

Obiectivele avocaturii, așa cum pot fi ele delimitate prin analiza activităților întreprinse pînă acum, presupun: sensibilizarea și conștientizarea publicului larg asupra specificității conduitelor aptitudinal performante; neutralizarea prejudecăților legate de natura supranatura-

“Îi cunoaștem pe acei străzii copii matematicieni, acele miracole în aritmetică, reușind, printr-o capacitate înnăscută, să calculeze mintal cu sumele cele mai impresionante. Ei bine, ei pierd totdeauna ceva din această capacitate, ba chiar o pierd în întregime dacă sînt învățați să calculeze conform unor reguli, la fel ca toți ceilalți oameni.”

(J.-M. Guyau)

lă, diabolică sau patologică a excepționalității; corijarea opiniei eronate a fatalității succesului pentru cel înzestrat cu potențiale aptitudinale latente; determinarea politicilor educaționale de promovare a talentelor; susținerea cercetării științifice a domeniului; sprijinirea cultivării și afirmării talentelor.

Fiecare grupare are tendințe proprii de evoluție în acord cu contextele particulare în care ființează, contexte determinate de jocul dintre priorități și necesități; posibilități și constrîngeri; agenți facilitatori și agenți frenatori. Transgresînd specificitatea individuală a grupărilor, putem totuși delimita cîteva tendințe cu aspect general: activarea opiniei publice și a guvernelor pentru abordarea efectivă și nu doar declarativă a problematicei acestei educații specifice; încurajarea cercetării științifice a domeniului; constituirea unei direcții permanente și specifice de reformare a învățămîntului și educației; atragerea lumii oamenilor de afaceri, a fundațiilor filantropice în susținerea continuă și sistematică a talentelor; recunoașterea ca valori a unei game mult mai largi de expresie a talentului uman și depistarea manifestărilor lor în rîndul tuturor mediilor culturale și sociale, inclusiv al celor mai defavorizate; tutorizarea, monitorizarea și consilierea promovării talentelor și a formării promovatorilor de talent; elaborarea și adoptarea unei legislații în domeniul promovării talentelor; relaționarea cu organisme internaționale cu tradiție ca ONU, UNESCO, UNICEF etc.

Totuși, cea mai importantă tendință actuală în domeniul ni se pare a fi exprimată nu atît în termeni logistici, ca cei de mai sus, ci în termeni de schimbare de optică asupra finalității primordiale a avocaturii pro talent. Pe acest registru, considerăm că asistăm la o mutație plină de semnificații pentru viitorul educațional al societății: cultivarea aptitudinilor la nivelul persoanei este relaționată cu explorarea excelenței societății în ansamblu. Astfel, promovarea talentelor devine o componentă a educației pentru valori.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Balchin, T.; Hymer, B.; Matthews, D.J.(coord.), *Gifted Education*, London, 2009.
2. Crețu, C., *Psihopedagogia succesului*, Iași, Ed. Polirom, 1997.
3. Crețu, C., *Curriculum diferențiat și personalizat*, Iași, Ed. Polirom, 1998.
4. Crețu, C., *Survey on Romanian educational policies and strategies for able people*, in *Gifted education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*, Monks, F.J., Pfluger, R. (Eds.), BMBF, Berlin, 128-136, ISSN 264 -0065, 2005.
5. Crețu, C., *Global Success Model*, în *Analele Științifice ale UAIC*, T. VIII-IX, Iași, Ed. UAIC, ISSN 1453-0775.
6. Stenberg, R., *Manual de creativitate*, Iași, Ed. Polirom, 2005.

Automatismul didactic generează automatisme în predare. Cît de creativi sînt profesorii noștri?

Summary: The article presents in summary the results of a research carried on a large group of students in educational sciences. The findings demonstrate that as far as the initial as well as the in-service training are formal, the teachers' way of teaching remains also formal, though the students as individual personalities have, most of them, creative and imaginative capacities.

Key-words: teacher, creativity, stimulation.

SITUAȚIA DE FAPT

În general, metodele didactice sînt însușite de cadrele didactice formate sau în curs de formare în principal pe căi teoretice, itinerarul obișnuit fiind: transmisia academică (predarea de către profesorul formator) sau prin puterea autorității (dorința inspectorului, articole, cărți, bibliografie – obligatorie în diferite examinări). Reacțiile profesorilor, în acest context, sînt mai degrabă automate; ei preiau fără discriminare metoda care li se oferă, vorbesc despre ea ca fiind cea mai bună (întrucît e cea mai nouă, pentru ei), dar nu au nici un antrenament pentru a o aplica corect, fiecare utilizînd-o după cum (nu) a înțeles.

Întreaga metodologie didactică se reduce, în mare măsură, la o listă-rutină de metode, utilizate mai mult sau mai puțin adecvat, în funcție de nivelul de înțelegere și experiență a fiecăruia. Astfel, în pofida elementelor noi de cunoaștere, în predarea zilnică s-au schimbat cu adevărat foarte puține lucruri. Comportamentul didactic poate fi deci caracterizat prin următoarele:

- o rezistență teoretică minimă: acceptarea necritică a noii informații și promovarea ei autoritaristă (în cazul persoanelor cu putere de decizie);
- o rezistență maximă în activitate: abandonarea în practică a noii informații achiziționate sau utilizarea ei deformată, într-o manieră rutinieră.

Primul impuls (greșit) și cea mai simplă acțiune (greșită) este de a acuza profesorii de incapacitate/lipsa de dorință în a se adapta noutăților. Realitatea însă este diferită. În calitate de receptori de informație, profesorii manifestă un maximum de acomodare și de efort pentru a găsi un loc în structura lor de concepte pedagogice pentru ceea ce li se prezintă ca fiind nou și/sau util.

Problema rezidă, de fapt, în formarea lor inițială; ei primesc o mulțime de informații bazate însă pe mult mai puține posibilități de a le aplica. Același lucru se poate afirma și despre programele de perfecționare, axate pe transmițeri de tip prelegere. Este așadar un mare semn de întrebare privind abilitatea profesorilor de a face față așteptărilor elevilor dotați, creativi, independenți și originali. Care ar fi șansa de dezvoltare a unui asemenea elev – pe oricare nivel de pre/școlarizare – să primească atenția și antrenamentul necesar din partea unui cadru didactic, care nu a fost pregătit, sub nici un aspect, pentru acest tip de relație?

STUDIUL

În acest context, a fost interesant de examinat câteva aspecte legate de flexibilitatea și creativitatea pe care ar trebui să le posede profesorii de la începutul activității didactice. Cercetarea a încercat să clarifice aspectele prezentate mai sus și să răspundă la întrebările: a) Primesc profesorii o pregătire adecvată, care să îi ajute în achiziția noilor informații de tip educațional?; b) Personalitatea profesorilor prezintă caracteristicile necesare pentru o adaptare flexibilă la noile cerințe, la noile realități ale lumii educaționale contemporane?; c) Prezintă profesorii un grad de creativitate care să le permită susținerea creativității copiilor/elevilor?

Au fost utilizate următoarele metode: un chestionar; procedeu de evaluare a imaginației și flexibilității persoanei (sarcina 1); procedeu de evaluare a imaginației și flexibilității persoanei în relație cu elevii (sarcina 2).

Eșantionul a fost alcătuit din studenți în anii I-III (avînd ca primă specializare *Științele educației* și a doua – o limbă străină), cu vîrsta cuprinsă între 20 și 53 de ani. Numai 3 dintre ei au fost bărbați. Numărul subiecților a variat în jurul cifrei 60: la chestionar au răspuns 56 de studenți; la sarcina 1 – 60 de studenți, iar la sarcina 2 – 68 de studenți. Subiecții au fost împărțiți în 3 categorii: a) educatoare și învățători care se aflau în procesul de continuare a studiilor; b) adulți avînd alte profesii; c) studenți foarte tineri care nu aveau experiență de muncă.

Ipotezele de lucru au fost:

1. Răspunsurile studenților care lucrează în învățămînt sînt superioare calitativ (informație mai bogată) decît răspunsurile studenților din celelalte două categorii.
2. Răspunsurile la sarcina 1 prezintă un anumit grad de omogenitate, nedepinzînd de categoria socio-profesională în care se încadrează studenții.
3. Răspunsurile la sarcina 2 sînt mai imaginative la studenții care lucrează în învățămînt decît la celelalte categorii de subiecți.

Descrierea sarcinilor:

1. Chestionarul cuprinde 10 întrebări cu răspuns deschis care se referă la cunoștințele generale ale studenților în artă, muzică, funcționarea

emisferelor cerebrale, metode noi de învățare, procedee de organizare a clasei.

2. Sarcina 1: „Ce-ar fi dacă ai zări pe stradă un măgăruș care se plimbă avînd în jurul gîtului o eșarfă de mătase roz?”
3. Sarcina 2: ”Ce-ar fi dacă, intrînd în clasă, ți-ai vedea elevii cum se transformă, rînd pe rînd, în iepurași?”

Succesiunea aplicării probelor a fost următoarea: sarcina 1; chestionar; sarcina 2.

Interpretarea rezultatelor:

Chestionar: Întrebările privind *preferințele muzicale și utilizarea muzicii în clasă*: mai mult de jumătate din studenții foarte tineri se îndreaptă spre muzica „modernă” – *dance, house, pop*. Aceste preferințe apar sporadic și la celelalte categorii. Motivele sînt vag formulate: muzică bună/plăcută etc.; 53,4% din subiecți manifestă diverse preferințe; restul – mai degrabă o „indiferență” muzicală. În ceea ce privește utilizarea muzicii în procesul pedagogic, 37% din subiecți aleg muzica clasică; din modul de motivare însă nu apare clar dacă aceștia știu exact la ce se referă ori dacă cunosc genuri ale muzicii simfonice; accentul este pus nu pe genul muzical, ci pe starea emoțională care trebuie dezvoltată (de relaxare). În celelalte răspunsuri (63%) se disting 2 categorii cu referință la situația educațională: cîtece pentru copii și/sau accesibile copiilor; cîtece/melodii adecvate subiectului predat în clasă.

Aceste răspunsuri constituie, mai degrabă, intuiții ale unor procedee de utilizat decît rezultatul unei practici regulate în clasă.

Răspunsurile subiecților (inclusiv și mai ales ale cadrelor didactice) la întrebările privind *metodele de predare* și formula cea mai potrivită de combinare a acestora în clasă arată existența unei confuzii între: metodele didactice și cele non-didactice (de pildă, *brainstorming*-ul este considerat ca fiind metodă de predare/învățare); metodele didactice și tipurile de organizare a învățării (învățarea în grup/perechi); metodele de învățare și mijloacele de învățare (de pildă, a avea un computer este considerat metodă de învățare, în loc de metoda învățării asistate de calculator); metodele de predare/învățare și metodele de evaluare.

Întrebările privind *ambianța clasei*: răspunsurile se referă la tablouri (34,5%); cameră și mobilier (38%); material de predare (26%); mijloace tehnice, audio-vizuale (58%). Cei mai mulți opinează că în clasă trebuie să existe tablouri cu imagini din povești și peisaje; foarte puțini respondenți leagă aceste imagini de subiectele ce trebuie predate. În plus, 40% din respondenți nu pot explica motivul pentru care aleg acele imagini și nu altele. Este evident că studenții (cadre didactice în prezent sau viitoare) nu au o reprezentare coerentă a structurării unei săli de clasă adecvată copiilor, precum și predării/învățării.

Întrebările privind noțiunile de bază ale funcționării emisferelor cerebrale au produs, în general, răspunsul ”nu știu” ori, în cazul în care s-au dat unele răspunsuri, acestea au fost complet în afara subiectului.

Sarcina 1. Se referă la capacitatea profesorului de a intra într-o lume imaginară ori, cel puțin, într-un joc. Participanții la studiu au fost solicitați să relateze posibila lor reacție în cazul unei întâlniri neașteptate (un măgăruș purtînd o eșarfă de mătase roz). Numai 8 din 60 de subiecți (13%) intră în situație și narează mici povestiri imaginare. Este interesant de observat că același procent dezvoltă puternice reacții împotriva oricărei alternative la realitatea concretă: ”nu este posibil...”, ”nici măcar nu pot să îmi imaginez...”. Cele mai multe răspunsuri consideră că o persoană, din diferite motive, a pus acea eșarfă pe măgăruș.

Sarcina 2. Se referă la relația semnificativă și responsabilă cu elevii; acest tip de sarcină activează subiecții în a găsi resurse interioare, implicînd imaginația și soluțiile creative.

Astfel, există numai 4 răspunsuri negative ferme („imposibil”, „asta nu se poate întîmpla”) și 2 – „nu știu”. În rest, apar 2 grupuri importante de soluții: primul consideră că elevii erau „deghizați” pentru un joc de rol sau o sărbătoare școlară, iar al doilea intră în lumea imaginară, încercînd să mențină contactul cu elevii și să comunice cu ei.

Se vede, astfel, disponibilitatea respondenților de a accede la situații imaginare chiar dacă nu se simt confortabil ori le resping. În mod clar, datoria și responsabilitatea îi motivează pe profesori sau pe viitoarele cadre didactice să găsească soluțiile creative cerute de natura sarcinii.

CONCLUZII

În ceea ce privește muzica și folosirea acesteia în clasă, pare a fi favorabilă concluzia generală: respondenții intuiesc faptul că utilizarea muzicii „zgomotoase” este non-educatională. Pe de altă parte, nu trebuie să se creadă mai mult decît există în realitate. O minimă privire asupra situației din școli relevă că practic muzica nu este utilizată; ea apare în rarele ocazii ale unor serbări; mai des, dar nu în mod regulat, este folosită în timpul activităților de artă plastică, dar inadecvat. Copiii nu sînt informați asupra melodiei (gen muzical, compozitor, instrumente muzicale); aceste date nu trebuie învățate. Mai mult, nu li se atrage atenția, din cînd în cînd, asupra fundalului muzical. Manifestarea preferinței pentru muzica clasică nu este una reală, ci o deprindere (pentru că așa fac toți), și nu un interes constant, diferențiat în funcție de specificul activității didactice. Cu toate acestea, faptul că studenții consideră muzica un factor apt să schimbe dispoziția psihologică este un semn bun.

Situația nu se arată a fi mai bună nici atunci când este vorba de conceptele pedagogice, în acest caz – metodele. Confuzia între metode, tehnici, mijloace de predare duc la concluzii puțin favorabile privind claritatea și logica în formarea teoretică a viitorilor profesori.

Aceleași probleme apar în cazul rezultatelor cu referire la funcțiile didactice ale imaginilor din clasă. Nu există o abordare a respectivului subiect în cadrul formării inițiale sau continue.

Din acest motiv este de înțeles și lipsa de informații privind funcțiile emisferelor cerebrale și posibila lor utilizare în procesul de instruire.

Cele 2 sarcini de creativitate aplicate, deși similare, prezintă imagini diferite. Prima (măgărușul cu eșarfă), referitoare la reacția respondenților în fața unei situații neuzuale, se înfățișează, mai curînd, dezamăgitor. Refuzul de a accepta situația, de a-și schimba optica pentru a găsi soluții, este dominant. Pe de altă parte, cea de-a doua sarcină arată că nu este vorba de o lipsă a disponibilității creative, ci de faptul că subiecții (între care multe cadre didactice) pur și simplu nu sînt obișnuiți să

își pună în funcțiune potențialul imaginativ. Reacția lor este diferită față de cea la prima sarcină. Numărul răspunsurilor negative se reduce dramatic și subiecții găsesc resursele interne necesare pentru rezolvarea situației în mod creativ. Este adevărat, calitatea narativă, precum și originalitatea răspunsurilor sînt foarte scăzute, dar nu sînt datorate atît unor eventuale caracteristici rigide de personalitate, cît lipsei de stimulare creativă în formarea acestor profesori.

Este deci evident că atîta vreme cît viitorii profesori nu frecventează cursuri care să le stimuleze imaginația, atîta vreme cît examenele de toate tipurile cer memorie și mai puțin gîndire (pentru a nu mai vorbi de creativitate), este greu a-i acuza pe profesori că nu ies din tipare. Stimularea creativității și independenței în gîndire a elevilor rămîne doar o ironie, atîta vreme cît cadrele didactice, menite să acționeze în acest fel, se formează în cea mai autentică structură de rigiditate și formalism.

Magdalena DUMITRANA,
Universitatea din Pitești

Caracterul inovativ al educației prospective

Rezumat: Caracterul inovativ al educației prospective este legat de introducerea schimbărilor. Raportate la noua dinamică a fenomenului social, acestea solicită o abordare din perspectivă viitorologică, dar și globală. Ca element esențial al educației pentru schimbare, educația prospectivă pune accent pe trecerea de la „învățarea de menținere” la „învățarea inovatoare”, care nu este altceva decît un mijloc necesar pentru a pregăti atît indivizii, cît și societățile să acționeze concertat în situații noi.

Summary: The inovational character of the prospective education is related with the new changes. And the change in the educational system is raported with the new dinamic of the social phenomenon, that requieres a work from the future prospective and the global one. As the esential element of the education for a change, the prospective education puts the accent on the swich from the “maintainance study” to “innovative study” which is nothing else but a required means to prepare the persons, also and the societies to act concentrated on the target in the new situations.

În domeniul educației, inovația reprezintă „orice transformare adusă intenționat și metodic unui sistem de învățămînt în vederea revizuirii obiectivelor acestuia” [5, p. 183].

M. Stanciu afirmă că educația prospectivă este determinată de anumiți factori ce influențează cursul educației de mîine: schimbările economice și social-politice, evoluțiile demografice, mutațiile culturale și progresele științifice, problematica lumii contemporane [10, p. 18]. În opinia cercetătorului, educația prospectivă constituie o investigație metodică a viitorului, folosind un demers

care privilegiază schimbările și înnoirile. Spre deosebire de futurologie, prospectiva își propune să evite ruptura dintre trecut și viitor [10, p. 16].

Definiția inovației și cea a educației prospective denotă o legătură incontestabilă între fenomenele date: inovația înseamnă transformare, iar educația prospectivă este determinată de schimbări și progrese științifice, anticipîndu-le sau programîndu-le. În funcție de gradul de intenționalitate, schimbarea poate fi spontană sau planificată [9]. Dar, pentru a evita situațiile dificile, este bine să provocăm o schimbare



Viorelia LUNGU

Universitatea de Stat din Moldova

planificată, ceea ce, de fapt, se propune prin educația prospectivă.

Schimbarea în învățământ, raportată la noua dinamică a fenomenului social, cere o abordare din perspectivă viitorologică, dar și globală. Una din sursele electronice prezintă schimbarea ca trecerea unui sistem social sau a unei componente a acestuia de la o stare la alta diferită calitativ și/sau cantitativ. Schimbarea însăși reprezintă o stare, chiar tranzitorie, care trebuie considerată ca atare și care vizează diferențele dintre două stări succesive ale sistemului. În general, sociologia abordează schimbarea la două niveluri distincte: macrosocial, al societății globale, făcându-se referiri la creștere, dezvoltare, progres, regres; microsocioal, al anumitor subsisteme sau constituenți ale societății. Cele două niveluri nu sînt în mod necesar și consecvent puse în relație [8].

Într-o lume în evoluție accelerată, nu este posibil a realiza o reformă școlară de lungă durată, ci doar a o adapta permanent la nevoile societății în continuă schimbare. Totodată, datorită schimbării ca principiu definitoriu al educației, sistemul de învățământ este supus continuu reformelor curente sau globale, provocate de diverși factori sociali, economici, științifici, informaționali, spirituali. Însă cel mai important dintre ei – educația – provoacă schimbarea în cei instruiți, în mediile în care activează/vor activa, dar și în capacitatea profesională și în cadrul axiologic al subiecților educației – formabili, pedagogi, părinți.

Educația deci duce spre schimbare în propriul domeniu, pregătindu-i permanent pe actorii săi: copiii, elevii, studenții, cadre didactice, părinți etc. Formați ca factori ai schimbării, aceștia modifică ulterior sfera lor de activitate, punînd învățămîntul și educația în situația de a se adapta continuu la modificările impulsionate de cei pe care tot ea i-a modelat ca agenți ai schimbării.

A. Toffler afirmă că, în condițiile sistemelor tehnice de mîine (rapide, fluide și autoregulate), mașinile se vor ocupa de fluxul materialelor fizice, iar oamenii – de fluxul informațiilor și de cugetare. Mașinile vor îndeplini din ce în ce mai mult muncile de rutină, iar oamenii – muncile intelectuale și de creație [11, p. 389]. Într-o asemenea lume, susține Toffler, cele mai apreciate atribute ale erei industriale devin obstacole. Tehnica de mîine are nevoie nu de milioane de oameni semicalificați, capabili să efectueze la unison operații ce se repetă la nesfîrșit, nu de oameni care să primească ordine fără să clipească, ci de oameni care să își poată croi drumul printr-un mediu nou, pregătiți să identifice noi relații într-o realitate în schimbare rapidă. Ea are nevoie de oameni care „să aibă viitorul în sînge” [11, p. 389-390].

Așadar, generația tînără nu trebuie educată doar pentru a se adapta la nou, ci pentru a putea contribui la construcția viitorului. „Specificul lumii noastre e că se

schimbă din ce în ce mai repede și că ne pune în fața unor situații originale, neprevăzute, ba chiar imprevizibile”, opinează G. Berger [2, p. 46]. Din acest motiv, sarcina principală în edificarea omului nu trebuie să fie atît instrucția, ci mai ales educația – o educație care să-i cultive formatorului un comportament deschis spre schimbare și o atitudine care să favorizeze utilizarea tehnicilor de comportament inovator.

Noile educații – educația pentru schimbare, educația ecologică, educația economică etc. – „nu constituie altceva decît tentative de a pregăti individul și comunitățile pentru rezolvarea acestei problematice complexe cu care se confruntă umanitatea în întregul său” [1, p. 74].

Progresul continuu al educației și capacitatea învățămîntului conduce la acumularea de noi informații care, ca valoare, influențează calitatea socială, economică, spirituală etc., revendicîndu-i învățămîntului o nouă calitate. Aptitudinea învățămîntului informativ-reproductiv de a răspunde marilor acumulări de informații a reclamat un nou concept educațional, cunoscut cu denumirea de *învățămînt formativ-productiv*.

Depozitarea întregului volum de informație în învățămînt nu mai este nici posibilă, nici necesară, așa cum era în sec. XVII, cînd J. Locke cerea ca omul să știe totul despre toate, deoarece această condiție nu poate rezolva problemele sec. XXI. Astfel, accentul s-a deplasat de pe *însușirea-reproducerea* conținuturilor predării-învățării (materii de studiu) pe *formarea trăsăturilor de personalitate*, proprie învățămîntului formativ-productiv. Aici se realizează trecerea de la „învățarea de menținere” la „învățarea inovatoare”.

„Învățarea de menținere” asigură rezolvarea problemelor numai într-un context delimitat, cu ipoteze care își păstrează valabilitatea într-o fază exclusiv analitică, bazată pe reguli exacte. De aceea, „învățarea de menținere” ezită în situații limită, cum ar fi cele de interdisciplinaritate.

Viața, experiența socială, problematica lumii contemporane arată că „învățarea de menținere”, simpla reproducere a valorilor trecutului, tradiția nu sînt suficiente în pregătirea omului societății de mîine. „Învățarea de menținere” nu mai face față transformărilor atît de rapide și de complexe, provocîndu-i omului contemporan adevărate șocuri. Așadar, este necesară o altă educație, susține L. Antonesei, și anume una „care poate aduce schimbare, reunire, restructurare și reformulare de probleme, pe care o vom numi *învățare inovatoare*” [1, p. 74].

„Învățarea inovatoare” are capacitatea de a acționa și în situații limită, în situații problemă, atunci cînd ipoteza se schimbă. Prin operații de reformulare și de regrupare, „învățarea inovatoare” poate asigura rezolvarea unor probleme globale, care depășesc orizontul unei singure științe și solicită o acțiune educațională

calitativ superioară, desfășurată în disonanța contextelor [4, p. 81]. „Învățarea inovatoare”, ca element esențial al educației pentru schimbare, nu este altceva decât un „mijloc necesar pentru a pregăti atât indivizii, cât și societățile să acționeze concertat în situații noi, mai ales în situații care au fost și continuă să fie create de omenirea însăși” [1, p. 30].

„Învățarea inovatoare” se poate „mișca” longitudinal și transversal, la nivelul programelor de educație formală și nonformală, cultivând capacitatea de autonomie în acțiune și de integrare a acesteia într-o activitate complexă, superioară. Autonomia vizează aptitudinea de a te baza pe propriile forțe sau, după cum susține S. Cristea, “acțiunile de autoconducere”.

Integrarea valorifică *autonomia*, conferind “învățării inovatoare” o semnificație socială aparte, cea de realizare a acțiunii educaționale într-un sistem mai larg de relații, de cunoștințe și de interdependențe, “capabil să vadă întregul”, să sesizeze și să rezolve, cu prioritate, problemele globale.

Astfel, componentele finalităților sînt:

(a) *idealul educațional* – desemnează modelul de bază al personalității în societate, la a cărui realizare, alături de școală, participă și alte instituții;

(b) *scopurile educaționale* – orientează țelurile fundamentale ale sistemului și exprimă în mod sintetic funcțiile sociale pe care și le asumă învățămîntul;

(c) *obiectivele educaționale* – asigură deschidere spre procesul de învățămînt, fiind “mai concrete față de scopurile ce caracterizează nivelul anterior, dar mai puțin structurate față de obiectivele proiectate să dirijeze nemijlocit activitatea profesorilor și a studenților” [4, p. 82-83]. Aceasta implică plasarea obiectivelor pe o coordonată mobilă, într-o logică a acțiunii educaționale “multinivelară”, bazată pe solidaritatea etică și epistemică a idealului și scopului pedagogic, în calitatea lor de categorii ale finalităților de maximă generalitate. În rezultat, J. Botkin propune drept obiective principale ale învățării inovatoare: *autonomia* și *integrarea*.

Autonomia, aptitudinea de a sta pe propriile picioare și de a te baza pe propriile forțe, fără legături de dependență, îți permite să eviți a fi depășit de evenimente și reprezintă un fundament pentru autoîmplinire [3, p. 58-59].

Integrarea este unul din pivoturile în jurul căruia se construiesc relațiile umane, capacitatea de a înțelege conexiunile și interacțiunile dintre probleme [3, p. 61]. Integrarea include proprietățile de sinteză și de percepție totală, care fac posibilă „gîndirea integrativă”, iar cooperarea ilustrează integrarea. Uimitor, dar practica cooperării, atît de esențială vieții contemporane, este neglijată de unele sisteme de educație formală, avînd drept „lege fundamentală” competiția. Capacitatea de a căuta și de a se lansa în noi interdependențe, de a fi

deschis noilor forme de participare, de a fi interesat de normele și interesele altor sisteme și oameni reprezintă o chestiune de integrare. Fără o „educație inovatoare” omenirea deci riscă să se bizuie pe „învățare de menținere”, pe „o educație retroactivă și prin șoc” [4, p. 81], aflată mereu în situația de a produce noi șocuri. Trăsăturile învățămîntului inovator, după cum vedem, se încadrează în categoria finalităților educaționale, pregătind atît indivizii, cât și societățile să acționeze în situații noi, învățămîntul inovator dobîndind astfel un caracter *anticipativ, complex și participativ*.

S. Cristea subliniază că învățarea inovatoare *complexă* caută soluții pedagogice de esențializare și restructurare continuă. Învățarea inovatoare *anticipativă* acționează prin modele care contribuie la formularea și crearea de noi evenimente. Învățarea inovatoare *participativă* implică intervenția unor activități sociale, menite să asigure “solidaritatea în spațiu”, pentru “înțelegerea și reformularea problemelor” [4, p. 81].

Noua formă de învățare, spre deosebire de cea tradițională, este anticipativă, adică în coerență cu o viziune în care viitorul nu trebuie doar așteptat sau întîmpinat, ci și proiectat, construit conform unui set de obiective dezirabile, în vederea evitării unor efecte nedorite. De asemenea, acestui gen de învățare fiindu-i caracteristică și dimensiunea participativă, se creează două tipuri de solidaritate esențiale pentru supraviețuirea speciei umane: în timp (prin anticipare) și în spațiu (prin participare). În acest context, nu este suficient doar a ne orienta spre viitor, urmează a fi schimbată și atitudinea noastră față de timp. Totodată, formarea individului presupune nu numai însușirea unor cunoștințe, ci și „învățarea acestuia să învețe” de-a lungul vieții, să gîndească liber, critic. Astfel, este realizat scopul principal al politicii educaționale: eficientizarea sistemelor de pregătire întru soluționarea problemelor comune.

Întrucît problemelor majore ale omului contemporan învățămîntul urmează să dea răspunsuri pe măsură, acesta trebuie să devină un învățămînt inter- și transdisciplinar [12].

Hopkins remarcă că, pentru a avea vreun rost, schimbarea trebuie să aibă impact asupra proceselor educaționale, să pătrundă în inimile și cugetele pedagogilor și ale elevilor. În lipsa unei astfel de realități, sîntem amenințați de pericolul de a aprecia evenimente inexistente, deoarece schimbarea nu ține de strategii, deși oferă cadrul necesar de acțiune, ci de implementarea strategiilor, adică modul în care ele sînt interpretate de elevi, profesori și comunitățile școlare [6, p. 35].

Pentru a crea un astfel de învățămînt este nevoie, în primul rînd, să producem imagini succesive și interdependente ale viitorului, să prevedem profesiile necesare, tipul de familie și de relații umane care va

predomina, natura problemelor etice și morale care vor apărea, tehnica de care vom fi înconjurați și structurile organizatorice în care va trebui să ne antrenăm, ceea ce prezintă *de facto* caracterul inovativ al educației prospective. Făcând asemenea previziuni și definindu-le, dezbătându-le, sistematizându-le în permanență, putem deduce natura arsenalului cognitiv și afectiv de care vor avea nevoie oamenii de mâine pentru a fi creativi și flexibili: creativi pentru a inova și flexibili pentru a se adapta inovațiilor.

Există 3 direcții în care trebuie să se activeze în educația pentru schimbare – sesizarea și acceptarea schimbărilor; evaluarea acestora; proiectarea schimbărilor și intervenția (controlul schimbărilor) – toate vizând formarea omului întru a face față schimbărilor la care este supus de mediul său. Pentru omul de azi nu este suficient doar să sesizeze, să accepte și să evalueze schimbările dintr-un domeniu sau altul al societății. În calitate de subiect al istoriei, de participant la procesele sociale (nu de spectator), el însuși trebuie să proiecteze schimbări, să intervină în fluxul acestora pentru a genera efecte dezirabile, limitându-le sau evitându-le pe cele indezirabile. De aceea, omul de azi trebuie educat în imaginea unor scenarii ale viitorului posibil, în spirit inovativ.



Nina CĂRUNTU

Academia de Studii Economice din Moldova, doctorandă

Comunicarea în cadrul unei entități lingvistice se află într-o strânsă corelație cu rolurile *sociale*, acestea caracterizându-se prin anumiți indicatori percepțuali sau „atribute” ale comportamentului – gesturi, îmbrăcăminte, ținută verbală – și variind după *situația de interacțiune, context sau ambianță*. Totalitatea rolurilor de comunicare într-o societate este numită de Gumperz *matricea ei de comunicare* [1, p. 116]. De exemplu, engleza constituie o parte semnificativă a matricei de comunicare în India urbană, dar nu și pentru comunitățile rurale, aflate la distanță mare de metropole. În felul acesta, distincția dintre monolingvism și bilingvism este mai puțin importantă decât distincția dintre individual și social.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Antonesei, L., *Orizontul fără limite al învățării*, Buc., Ed. Politică, 2002.
2. Berger, G., *Omul modern și educația sa. Psihologie și educație*, Buc., EDP, 1973.
3. Botkin, J.; Elmandjra, M.; Malița, M., *Orizontul fără limite ale învățării – lichidarea decalajului uman*, Buc., Ed. Politică, 1981.
4. Cristea, S., *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, Buc., EDP, 1994.
5. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. Litera Internațional, 2000.
6. Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M., *Perfecționarea școlii într-o eră a schimbării*, Ch., Ed. Prut Internațional, 1998.
7. King, Al.; Schnider, B., *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*, Buc., Ed. Tehnică, 1993.
8. http://www.dictsociologie.netfirms.com/S/Termeni/schimbare_sociala.htm
9. <http://www.dictsociologie.netfirms.com/I/Termeni/inovatie.htm>;
10. Stanciu, M., *Reforma conținuturilor învățământului. Cadru metodologic*, Iași, Ed. Polirom, 1999.
11. Toffler, A., *Șocol viitorului*, Buc., 1993.
12. www.armyacademy.ro/buletin/1_2000/VIITORUL.htm - 30k

Orientarea sociofugă și sociopetă a comunicării în relația socială

Rezumat: Omul nu este creat pentru a fi singur, ci pentru a fi în relație. Această relație este *cuvîntul* care, de fapt, constituie o punte de legătură între indivizi, „teritoriul” comun al locutorului și interlocutorului. În procesul comunicării fiecare tinde să își păstreze „teritoriul”, în același timp reducînd distanța dintre el și interlocutor, încercînd să impună diferite imagini favorabile ale personalității sale.

Examinarea comunităților lingvistice din diferite părți ale globului permite savantului să afirme că există o relație clară între caracteristicile generale ale matricei codurilor și anumite trăsături ale structurii sociale [ibidem].

Comunicarea ca act, sistem, cod sau mijloc stă la baza organizării și dezvoltării sociale, influențînd raporturile pe orizontală și pe verticală între oameni, intervenind chiar în aspirațiile lor intime și în cunoașterea realității. N. Sillamy insistă asupra caracterului de feedback al comunicării: atunci cînd informația este transmisă, se produce o acțiune asupra receptorului și un efect retroactiv asupra persoanei emitente. Cercetătorul atrage atenția

asupra elementelor comunicării și asupra orientării ei, definind-o ca un ansamblu de procese prin care se efectuează operația de punere în relație a unei persoane sau a mai multora cu alta sau cu mai multe în vederea atingerii unor obiective. *Contextul relațional* influențează deci calitatea comunicării interpersonale și a schimbului de mesaje. Cadrul contextual al comunicării, atmosfera psihosocială din grup, natura relațiilor dintre parteneri, dinamica statuturilor și a rolurilor favorizează interacțiunile comunicative. Relațiile dintre oameni sînt deosebit de complexe și importante, ele reprezentînd „țesătura” vieții, structura reușitelor, miracolelor sau dezastrelor umane. Trăsăturile și însușirile, faptele, privirile și gesturile creează *un cod, un model* de comunicare umană.

Comunicarea interpersonală stă la baza organizării sociale și nu are exclusiv funcția de transmitere de informații; ea este un mijloc de instaurare și menținere a relațiilor de bunăvoință între indivizi, asigurînd un echilibru social. De aici reiese, susține R. Rășcanu, că rolurile comunicării ies cel mai bine în evidență atunci cînd le raportăm la scopurile urmărite de aceasta: (a) descoperirea personală – care constă în raportarea la alții și obținerea de elemente pentru propria evaluare; (b) descoperirea lumii externe – care explicitează relațiile exterioare ale obiectelor și evenimentelor înțelese cu ajutorul comunicării; (c) stabilirea relațiilor cu sens – care ne arată că prin comunicare căpătăm abilitatea de a construi și a menține relații, deoarece în mod obișnuit ne place să ne simțim apreciați de alții; (d) schimbarea atitudinii și a comportamentelor – care presupune ideea de comunicare, mai ales cea realizată prin intermediul mass-media [2, p. 12].

Comunicarea este o modalitate fundamentală de interacțiune contextuală, constată Gh. Dumitru, un schimb continuu de mesaje, menit să instituie o relație interumană durabilă pentru a influența menținerea ori modificarea comportamentului individual sau de grup. Comunicarea interumană se realizează cu ajutorul unor limbaje verbale și nonverbale prin care se produce un schimb de mesaje (informații, simboluri, semnificații, idei, sentimente, intenții, interese etc.) pentru a influența, într-un anumit sens, comportamentul celuiilalt. Prin urmare, comunicarea este o activitate de punere în relație a două sau mai multe persoane pentru atingerea anumitor obiective și un *proces de influență*, prin limbaj, asupra atitudinilor și conduitelor interlocutorilor. Prin **atitudini** cercetătorul înțelege o combinație de reacții afective, comportamentale și cognitive față de un obiect, o evaluare pozitivă sau negativă, la un anumit nivel de intensitate, a unui obiect. Comportamentul social însă nu este influențat numai de atitudini, dar și de credințe, convingeri, intenții, așteptări, motive personale. O comunicare eficientă, susține Gh. Dumitru, reprezintă o *interacțiune de mesaje* între persoane, în



care interlocutorul recepționează, acceptă, înțelege și elaborează un răspuns. În schimbul reciproc de mesaje, evident, partenerii trebuie să cunoască codul, ansamblul de semne, simboluri și semnale ca unități structurale și semnificative ale mesajului [3, p. 85-86].

Modul în care emițătorul își planifică enunțurile și în care receptorul le interpretează relevă existența unei *retorici interpersonale specifice*, bazată pe **principiile cooperativ și al politetii**. Primul reglementează aspectele legate de asigurarea coerenței discursului, celălalt – aspectele privind asigurarea coeziunii sociale. Angajîndu-se într-o conversație, afirmă L. Ionescu-Ruxăndoiu, indivizii acceptă condițiile unui *contract de colaborare*. În felul acesta, partenerii sînt obligați să își coreleze intervențiile între schimburile verbale. Principiul cooperativ, ca principiu general de colaborare, exprimă tocmai cerința ca fiecare colocutor să emită, în fiecare stadiu al schimbului verbal, enunțurile adecvate conversațional. Principiul politetii este considerat un complementar necesar al celui cooperativ. Ambele principii reflectă complexitatea activității comunicative, activitate orientată spre atingerea anumitor scopuri și constituită la confluența dintre discursiv și social. A nu ține seama de partener înseamnă a te expune riscului de blocare a procesului de comunicare. Politetea – un set de norme sociale din care decurg reguli de comportament, inclusiv lingvistic, pentru membrii fiecărei comunități – este o premisă a dialogului, desemnînd ansamblul unor strategii, cu implicații în plan lingvistic, care servesc la instituirea, menținerea și dezvoltarea relațiilor interpersonale.

În contextul teoriei politetii, se vehiculează cu termenul *orientare sociofugă* (care se referă la tendința fiecăruia de a-și păstra „teritoriul”, de a-l apăra de „invazia” celorlalți, adică tendința de autonomie a individului) și cu cel de *orientare sociopetă* (care implică reducerea distanțelor sociale, fiecare individ construindu-și și încercînd să impună, pentru a fi apreciat și aprobat de ceilalți, un ansamblu de imagini favorabile ale personalității sale). L. Ionescu-Ruxăndoiu propune un șir de modele ale strategiei politetii:

- procedee convenționale de expresie indirectă (formularea interogativă, și nu imperativă, a solicitării): *Poți/vrei să-mi dai cartea?* în loc de *Dă-mi cartea!*;
- folosirea condiționalului ca mod al nesiguranței în locul indicativului ca mod al certitudinii: *Ați putea să-mi aduceți cartea mîine?*;
- construcții restrictive, care oferă sugestia unui prejudiciu neînsemnat: *Vă deranjez numai o secundă!*;
- admiterea explicită a faptului că produceți un deranj: *Îmi dau seama că sînteți foarte ocupați, dar am nevoie de părerea dvs.;* apel la formule de ezitare: *N-aș vrea să vă întrerup din lucru, dar e ceva foarte important!*; scuze combinate cu expresia unor motive întemeiate: *Vă rog să mă scuzați, dar cred că nimeni în afară de dvs. nu mă poate ajuta;*
- admiterea îndatorării față de receptor: *N-aș putea să răspund pe măsura bunăvoinței dvs.;*
- construcții impersonale: *Nu se poate face nimic. Ar fi de dorit să se găsească o soluție;*
- formularea constatrilor despre receptor: *Te-ai tuns. Te prinde foarte bine!* [4, p. 19].

Prin urmare, interacțiunile contextuale se înscriu atît în viața cotidiană, cît și în cultura unei comunități sau societăți determinate. Aceste relații sînt privite drept construcții și constructori ai unui sistem mai vast – cultură, care variază de la un popor la altul și care se afirmă și se transformă în cadrul interacțiunilor de zi cu zi.

Comunicarea constituie, de asemenea, un sistem de relații între situații și scopuri sociale, pe de o parte, și o relație între mijloacele capabile să asigure realizarea scopurilor în situații diferite, pe de altă parte. **Categoriile de comunicare**, în acest caz, sînt raportate la emițătorul care intră într-un proces de comunicare sau: manifestă solidaritate, oferă ajutor și recompense, ridică moralul altora; manifestă scăderea tensiunii, vorbește, rîde, glumește, exprimă satisfacție; manifestă acordul, acceptă pasiv, se supune; dă o sugestie, o direcție, implicînd autonomia altuia; formulează o părere; face o evaluare, o analiză; exprimă o dorință sau un sentiment; oferă o informație, o confirmare; cere o opinie, o apreciere, o analiză, expresia unui sentiment; cere o sugestie, o direcție, o cale posibilă de acțiune; manifestă dezacordul, refuză pasiv, reține ajutorul; manifestă o tensiune, cere ajutor, se retrage dintr-o discuție; manifestă antagonism, influențează negativ statutul altuia, dar se afirmă el însuși.

Prin urmare, actul comunicării inteligibile de mesaje emițător-receptor este o interacțiune operațională unitară a interlocutorilor *cu informația codificată și condițiile contextuale* în care se desfășoară. Situația de comunicare oferă partenerilor posibilitatea de a cunoaște, prin schimbul de mesaje, dinamica relațiilor interpersonale care îi unește sau îi diferențiază, prin care ei acceptă sau

refuză continuarea interacțiunii. Comunicarea presupune cunoașterea și înțelegerea relațiilor dintre conținut, cod, scop, canal, context și retroacțiune, iar partenerii sînt cei care stabilesc semnificația relațiilor dintre ei și dintre elementele procesului comunicațional. În acest context, putem afirma că dificultatea comunicării ține de marea diversitate și de conținutul semantic al limbajelor, de orizontul cultural al vorbitorului, iar acesta – de orizontul său de viață ori de totalitatea experiențelor. În funcție de natura limbajului, a concepțiilor despre lume, a orizontului cultural sau de viață, actul comunicării diferă de la un individ la altul. Comunicarea se realizează foarte rar atunci cînd există convingerea că alte orizonturi culturale sînt ne semnificative sau că actuala diversitate socioprofesională și etnoculturală a lumii nu poate fi decît o stare eternă [5, p. 110].

Comunicarea – ca act, sistem, cod, mijloc – stă la baza dezvoltării sociale, influențînd relațiile pe orizontală și pe verticală între interlocutori, stabilind, într-o anumită măsură, și un echilibru social. În cadrul comunicării relațiile sociale duc la descoperirea lumii, schimbarea comportamentelor sociale, influența atitudinilor de grup, stabilirea contractului de colaborare, orientarea sociopetă, iar relațiile personale – la descoperirea personală, schimbarea comportamentului personal, influența atitudinilor individuale, orientarea sociofugă.

În concluzie, putem menționa ca importante pentru procesul educațional următoarele idei: 1) vorbitorii trebuie să conștientizeze faptul că o comunicare implică *relații cu sens* și influența obligatorie a interlocutorului într-un contract de colaborare; 2) condițiile contextuale ale unei relații comunicative presupune, cu necesitate, cunoașterea și înțelegerea legăturilor dintre conținut, cod, scop, context, retroacțiune în vederea stabilirii unui acord de semnificare; 3) orientarea **sociofugă și sociopetă** în comunicare reclamă atît menținerea distanței între vorbitorii implicați într-o relație comunicativă, cît și reducerea acesteia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gumperz, J., *Comunitatea de vorbire*, în L. Ionescu-Ruxăndoiu; D. Chițoran, *Sociolingvistica*, Buc., EDP, 1975.
2. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Principii de bază ale comunicării (I)*, în *Limba și literatura română*, Buc., 2000.
3. Dumitru, Gh., *Comunicare și învățare*, Buc., EDP, 1998.
4. Ionescu-Ruxăndoiu, L., *Principii de bază ale comunicării (II)*, în *Limba și literatura română*, Buc., 2000.
5. Rășcanu, R., *Elemente de psihologie a comunicării*, Buc., Ed. Universității, 1995.

Recenzenți:
dr. V. BĂLICI
dr. L. VICOL



Natalia COCIERU

UPS "I. Creangă", doctorandă

Transfer și fosilizare în procesul predării unei limbi străine

Résumé: Tenant compte du fait que les systèmes linguistiques apparentés comportent des traits communs tant au niveau lexical qu'au niveau structural, pendant l'apprentissage d'une langue étrangère on peut opérer divers transferts entre le système linguistique de la LM et celui de la LM et accélérer de cette façon le processus d'enseignement – apprentissage.

Termeni-cheie: analiză contrastivă, transfer, lingvistică diacronică, substrat, interlimbă, fosilizare, competențe transferabile, intralingvistic, proximitate lingvistică.

Conceptul de *transfer* nu este nou în lingvistica diacronică. Încă în anul 1936, Jakobson a abordat problema influenței substratului lingvistic asupra procesului de însușire a unei limbi străine. Teoria substratului se bazează pe facultatea limbii materne de a-și transfera principiile structurale la limba străină [1, p. 241], ecuația efectelor fiind următoarea: *transfer+fosilizare=efecte de substrat*. Prin *transfer* înțelegem o strategie de comunicare, de comprehensiune și de învățare ce constă în a împrumuta structuri din limba maternă (LM) și a le integra în interlimbă pentru a ne exprima într-o limbă străină. Există *transfer pozitiv* – care facilitează sarcina interlocutorului, ajutându-l să stăpânească o anumită structură a limbii studiate (LS), în particular dacă structurile/vocabularul L1 și L2 se aseamănă, și *transfer negativ* – se produce atunci când locutorul integrează în interlimbă o structură ce nu există decât în limba maternă sau atunci când evită anumite structuri ale limbii străine care lipsesc în limba maternă [1, p. 25].

Deși analiza contrastivă și transferul sînt necesare procesului de însușire a unei limbi, servind la explicarea unor structuri prezente în interlimbă, nu trebuie neglijat nici rolul altor factori, cum ar fi: strategiile de omitere a structurilor dificile, suprasolicitarea anumitor structuri, strategiile universale de organizare a limbajului. Pe de o parte, transferul este tipic procesului de însușire a unei limbi străine, iar, pe de altă parte, unele structuri sînt mai predispuse să fie transferate decât altele. Se știe că cei ce învață o limbă străină manifestă înclinația de a se plafona sau de a rămîne blocați la un anumit nivel. Cu alte cuvinte, interlimba are tendința de a se fosiliza într-un sistem mai mult sau mai puțin stabil. Iată cum interpretează Selinker și Lakshmanan această teorie: „Structurile interlimbii au tendința de a se fosiliza atunci cînd doi sau mai mulți factori acționează în tandem. Cît despre transferul lingvistic din limba maternă în interlimbă, acesta constituie o condiție necesară, dar nu suficientă fosilizării structurilor tipice limbii străine” [5, p. 134]. Ipotezele date însă nu exclud fosilizarea structurilor care nu au la origine tran-

sferul. Unele cercetări au încercat să scoată în evidență efectele combinate ale transferurilor operabile între limbile respective și cele ale universalilor. De exemplu, ipoteza transferului slab și ipoteza dezvoltării treptate a structurii frazei limbii străine sînt modele în care accesul la gramatica universală este admis, iar transferul din gramatica L1 este constrîns. Spre deosebire de modelul în cauză, cel al transferului total presupune, la etapa inițială de asimilare a unei limbi străine, preluarea parametrilor gramaticali ai limbii materne, restructurările ulterioare ale gramaticii limbii străine bazîndu-se pe opțiunile din gramatica universală [6, p. 178]. Alte abordări ale conceptului de transferabilitate nu implică discuții privind etapa inițială de studiere a unei limbi străine. De exemplu, Kellerman afirmă (1995) că similitudinile dintre limbi, și nu deosebirile, constituie forța motrice în transfer. Cu alte cuvinte, cu cît mai multe similitudini între L1 și L2 atestă elevii/studenții, cu atît mai multe operații de transfer se vor produce [2, p. 74].

Spre deosebire de Kellerman, Schacter (1993) nu întrevide constrîngeri privind elementele de transfer, dar redirecționează investigațiile de la actul propriu-zis la cel de formare și testare ipotetică. Cercetătoarea admite că transferul este o constrîngere ce are la bază nu un proces derulat pe parcursul asimilării L2, ci niște ipoteze: *I. asimilarea L2 implică formarea și testarea ipotetică; II. cunoștințele privind categoriile gramaticale abstracte ale L1 vor fi utilizate pentru a formula ipoteze vizînd structurarea gramaticii L2.*

Renunțul metodolog și psiholingvist rus A.A. Leontiev, reflectînd asupra acestei probleme, afirmă: ”Fenomenul de transferare a abilităților și deprinderilor tipice limbii materne asupra unei limbi străine are loc independent de eforturile noastre. Acest tip de transfer este profund înrădăcinat în anumite principii generale de transfer de cunoștințe sau, mai degrabă, de transfer de măsuri corective. De fapt, este mai eficient să fii la curent și să automatizezi anumite corecții privind cunoștințele deja existente decât să construiești un sistem de cunoștințe de la zero”. Întrebarea care se impune este următoarea: n-ar

fi mai bine să utilizăm acest transfer în loc să luptăm împotriva lui, să-l lichidăm sau să-i negăm existența? Aplicarea analizei contrastive ne va ajuta, credem, să ținem sub control această tendință puternică, făcând din ea un aliat.

Selinker a încercat să descrie mecanismul de deplasare spre sistemul lingvistic al L2 prin izolarea unor procese vitale în formarea interlimbii (termen introdus de cercetător în 1970 pentru a înlocui noțiunea de *sistem aproximativ* lansată de Nemser). Astfel, Selinker distinge următorii factori care modelează interlimba: transferul lingvistic, transferul instructiv, strategiile de învățare, strategiile de comunicare într-o limbă străină și suprageneralizarea materialului lingvistic. Widdowson, la rândul său, opinează că toate procesele la care se referă Selinker sînt variații ale strategiei de simplificare, iar analiza erorilor constituie un temei parțial pentru procedeele de simplificare ce stau la baza competenței de comunicare. Noțiunea de *simplificare* s-ar părea că este definitorie. În concepția lui Widdowson, simplificarea este rezultatul tentativei de a ajusta comportamentul lingvistic, la orice etapă a interlimbii, la interesele de comunicare eficientă. Simplificarea însă poate afecta oricare din etapele interlimbii și poate genera o deviere de la norma de referință a limbii standard spre forme de exprimare potrivite doar anumitor contexte de uz. Luînd în considerație cele expuse mai sus, relațiile dintre limba sursă, limba țintă (LȚ), interlimbă și procesele implicate în formarea interlimbii pot fi reprezentate în modul următor:

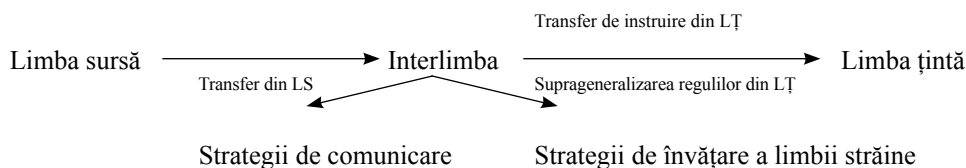


Diagrama arată că transferul din limba sursă, transferul de instruire din limba țintă și suprageneralizarea din limba țintă sînt procese ce influențează formarea interlimbii.

În acest context, predarea limbii franceze elevilor/ studenților vorbitori de română nu poate ignora influența limbii materne asupra asimilării limbii franceze. Pe de o parte, limba română poate deveni un obstacol pe care profesorul va trebui să-l depășească împreună cu elevii. Pe de altă parte, nu putem trece cu vederea multitudinea structurilor gramaticale ce pot servi drept suport pentru formarea competențelor de exprimare corectă în limba franceză. Astfel, profesorul se va concentra, fără îndoială, asupra prevenirii și combaterii influențelor negative (interferențelor) și asupra transferurilor influențelor pozitive.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Jakobson, R., *Selected writings*, La Haye, Mouton, 1936.
2. Kellerman, E., *Crosslinguistic Influence in Second Language acquisition*, Oxford Press, 1988.
3. Odlin, T., *Transferability and linguistic substrates*, *Second language research*, vol. 8, 1992.
4. Schacter, J., *Language acquisition and its relationship to universal grammar*, *Applied linguistics*, 1988.
5. Selinker, K.; Akshmanan, U., *Language transfer and fossilization*, Amsterdam, 1992.
6. White, L., *Universal Grammar*, Amsterdam, 1992.

Recenzenți:

dr. conf. L. SOLOVIOV
dr., conf. univ. T. BUTNARU



Nina PETROVSKI

UPS "I. Creangă", doctorandă

Proiectarea didactică integralizată din perspectiva educației constructiviste

Rezumat: Integrated projection from perspective of constructive education put stress on forming abilities of Knowledge building. Also in constructive planning the instructional moments are replaced by acquiring Knowledge moments, but in the forefront are pupil's actions.

Termeni-cheie: proiectare, integralizare, constructivism.

Actuala tendință a școlii spre noi obiective și conținuturi, spre noi experiențe de cunoaștere a generat o nouă abordare a procesului educațional – cea integralistă. Științele izolate și teoriile exclusiviste nu mai fac față

solicitărilor, nu pot explica problemele și fenomenele tot mai complexe. În acest context, apare necesitatea reactualizării ideii de *educație integrală*.

Integralitatea presupune starea a ceea ce este întreg, complet; însușirea de a construi un întreg, un anumit sistem, o unitate [1, p. 18]. La nivelul procesului de învățămînt, integralizarea se manifestă ca un demers al educației și vizează încadrarea, în discipline integrate, a modulelor care au aceleași obiective și metodologii de predare-învățare-evaluare. Prin integralizare are loc înțelegerea unitară, multiaspectuală a conceptelor învățate, drept rezultat obținîndu-se performanțe școlare de tip integrat, exprimate în termeni de competențe funcționale, necesare elevului în viață. Integralizarea domeniilor de conținut apropiate și centrarea procesului educațional pe formarea de competențe asigură dezvoltarea multiaspectuală a personalității.

Integralizarea pedagogică are la bază concepția holistică sau integraționistă a cunoașterii științifice, care a demonstrat imposibilitatea unei singure discipline de a cerceta global și de a explica problemele complexe ale realității. Ea presupune armonizarea dimensiunilor și formelor educației; interacțiunea, completarea și compactarea domeniilor de studii; corelarea procesului de formare cu cel de evaluare, avînd ca rezultat întregirea acțiunii educative, unitatea educației [5, p. 191].

A avea o viziune holistică asupra unui fenomen înseamnă a avea o viziune globală și sintetică asupra acestuia, înseamnă a cerceta dincolo de elementele constitutive, structurile și relațiile funcționale care unesc ansambluri și subansambluri [6, p.159]. În felul acesta, integralitatea, ca unitate a diversității, este un instrument de totalizare [1, p.15].

Conceptul de integralizare pedagogică corelează toate componentele sistemului și procesului de învățămînt și este operațional atît la nivelul cercetării științifice, cît și la cel al abordărilor practice, concretizate în planul de învățămînt, curriculum, manuale și ghiduri metodologice, în vederea producerii unor rezultate superioare ale învățării. Respectiv rezultate se obțin prin învățare de tip integrat, realizată în baza unor conținuturi inter- și transdisciplinare, care favorizează transferul de cunoștințe și sistematizarea acestora.

În încercarea de a răspunde exigențelor devine necesară proiectarea integralizată a instruirii în manieră constructivistă, care să pună accent pe formarea abilităților de construire a cunoașterii de către elevii înșiși și în funcție de conținuturile învățării integrate. Proiectarea integralizată presupune interdependența dintre elementele componente ale activității didactice: obiective-conținuturi-metodologie-evaluare, care angajează realizarea unui învățămînt formativ fundamentat totalmente pe resursele fiecărui elev și consemnează saltul de la structura de organizare bazată pe conținuturi



(*Care este obiectul învățării?*) la structura de organizare orientată spre obiective și metodologii explicite și implicite (*Cum cunoaștem acest obiect?*) [7, p. 311].

Potrivit punctului de vedere constructivist, întemeiat pe psihologia cognitivă a elevului, învățarea rezultă din construcțiile mentale ale educabilului, ceea ce presupune implicarea activă a acestuia în elaborarea propriei cunoașteri [7, p.10]. Ideea centrală a constructivismului este următoarea: cunoașterea umană se construiește printr-un proces creator și activ; cei ce învață își construiesc o nouă cunoaștere pe temeliile învățărilor anterioare, experimentînd și reflectînd asupra experiențelor [2, p. 91].

Din cele menționate, constatăm că: prin învățare constructivistă educabilii produc înțelegeri noi, folosind ceea ce știu deja; vin în întîmpinarea noii experiențe de studiu cu achizițiile dobîndite și modifică reflectarea pe baza noilor situații de instruire; învățarea este activă, educabilii confruntă cunoștințele lor cu situațiile de instruire nou create.

De aici rezultă necesitatea proiectării constructiviste a învățării. Proiectarea propriu-zisă este considerată o construcție supusă aceluiași probleme ale cunoașterii: procesarea informațiilor privind realizarea optimă a curriculumului, a situațiilor de instruire în anumite contexte; prognozarea posibilităților interpretări și reflecții; argumentarea deciziilor luate, conceperea instrumentelor de construcție a învățării ș.a. [4, p. 245].

Din perspectivă constructivistă, proiectarea instruirii marchează trecerea de la sensul tradițional prescriptiv, normativ, cu sugerarea de rețete ale procedurii, care dă alte soluții decît cele reale. Proiectarea constructivistă ajută profesorul să creeze situații autentice și să ghideze elevii în înțelegerea și rezolvarea problemelor reale. Constructivismul nu oferă o rețetă unică de proiectare, ci principii specifice acestei abordări, care permit adaptarea la situațiile reale ale cunoașterii. Spre deosebire de

proiectarea tradițională, cea constructivistă poate fi prezentată ca o hartă conceptuală, ca o succesiune de analize de sarcini, ca o intercalare progresivă a noilor experimente în cele anterioare, ca o expunere de întrebări-probleme și răspunsuri construite etc. În acest tip de proiectare profesorul are o imagine superficială asupra experienței elevului, de modulul de procesare și formare a schemelor mentale, de aceea nu prevede înțelegerea științifică, ci suplonește cunoașterea prin metode de facilitare, sugerare, îndrumare.

Proiectarea constructivistă deci nu este o tehnologie a cunoașterii strict aplicată. Aceasta implică variate strategii și modele de construire a cunoașterii pentru diferite categorii de elevi întru a se respecta teza de bază: cunoașterea se construiește întâi în mod propriu, apoi prin colaborare. Astfel, putem vorbi de conceperea proiectării în: (a) variante metodologice; (b) alternative strategice; (c) moduri de structurare, prezentare, desfășurare.

Proiectarea constructivistă nu se axează pe controlul riguros al pașilor învățării, ci pe observarea permanentă a modulului și nivelului de angajare în demersul cunoașterii, care vizează procedurile utilizate, dar nu rezultatele imediate, progresul, calitatea formării și a participării. Acest tip de proiectare didactică prevede activități flexibile, construcția cunoașterii fiind personalizată, iar strategiile nu sînt impuse, dar sugerate prin îndrumări și oferire de suport procedural.

Profesorul acționează tot în mod constructivist, parcurgînd mai multe faze de elaborare: de anticipare (pregătire), proiectarea propriu-zisă, realizarea proiectării („proiectare în acțiune”, „proiectarea dezvoltării”) [4, p. 250]. În faza de pregătire, el își analizează experiențele anterioare și noile sarcini, resursele și contextul real, elevii și stilul lor cognitiv, modelele posibile, astfel încît schițează un prototip de proiect. Cea de-a doua fază vizează elaborarea proiectului după modelele strategice de construire a învățării: prelucrarea informațiilor, înțelegerea situației și conceptualizarea ei, efectuarea raționamentelor necesare, rezolvarea problemelor, luarea de decizii. Realizarea proiectării sau proiectarea dezvoltării implică creativitate, adaptări la situații concrete, măiestria profesorului în construirea cognitivă, științifică a instruirii. Așadar, profesorul nu poate fi rigid nici în proiectarea propriu-zisă, nici în aplicarea ei.

Astăzi, de pe poziție constructivistă se elaborează proiecte în manieră interpretativă, critică. În acest caz, proiectarea este un proces de rezolvare a unei probleme, un proces decizional care cere prelucrare, interpretare, corelare, căutare de soluții, alcătuire de rețele cognitive, prototipuri. De aceea, „evenimentele instrucționale” sînt înlocuite cu „evenimente de învățare sprijinită”, în prim-plan plasîndu-se nu acțiunile profesorului, ci ale elevului [4, p. 256].

Literatura de specialitate menționează existența a

peste 300 de metode și procedee cognitiv-constructiviste, una dintre cele mai des utilizate fiind *metoda analizei de sarcină și a contextului*, care apropie cunoașterea, instruirea și obiectivele de pregătire a elevilor pentru soluționarea problemelor reale ale vieții. Spre deosebire de metoda analizei clasice, care pune accent pe comportamentul final observabil și măsurabil pentru organizarea informațiilor și asimilării lor, analiza de sarcină și a contextului se concretizează pe procesele cognitive și luare de decizii.

Proiectarea constructivistă se sprijină și pe alte metode și tehnici, cum ar fi: *metoda reflecției*, care impune interpretarea contextuală, cauzală; *metoda comparării*, care valorifică experiența, informațiile anterioare ale profesorului etc. Dar, indiferent de metoda aplicată, elevului trebuie să i se ofere posibilitatea de a se orienta în multiple situații, de a se automotiva, de a înțelege scopul, de a analiza condițiile, a percepe instrumentele cu care își va clădi cunoașterea.

În practica structurării unui proiect în manieră constructivistă este preferat *modelul portofoliului proiectării*, care permite a cuprinde rezultatele întregii acțiuni de planificare: variante de analiză, prelucrări ale conținutului, materiale pentru acțiunile de cunoaștere, sarcini de lucru, ipoteze de verificat, experiențe anterioare, corelații intra- și interdisciplinare, obiective, instrumente de evaluare, instrumente pentru construirea cunoștințelor, metode etc. Astfel, profesorul abordează activitatea ca o problemă de rezolvat, ceea ce îi permite să fie creativ.

Spre deosebire de proiectarea tradițională, care prevede în detaliu acțiuni de obținere a comportamentelor așteptate, cea constructivistă se axează pe tehnicile construirii cunoașterii și învățării, profesorul fiind solicitat să demonstreze competență, capacitatea de a anticipa și a opera modificări. Astfel, proiectarea constructivistă este o construcție anticipată, care se *reconstruiește continuu*, în funcție de situații, de contingentul elevilor etc.

Pornind de la caracteristicile instruirii constructiviste, proiectul unei unități de instruire, din care să derive planurile lecțiilor componente, poate avea următoarea structură [4, p. 270]:

A. Elemente ale contextului:

- unitate de instruire;
- scopuri și obiective;
- sarcini de învățare;
- resurse disponibile;
- criterii de evaluare;
- elemente de monitorizare;
- puncte de reper conceptuale, procedurale, organizatorice, relaționale;
- oportunități de valorificat, restricții de respectat, evaluări inițiale.

B. Realizarea activității de construcție a cunoașterii:

- dacă unitatea de instruire se va realiza în mod constructivist, atunci se vor aplica modele constructiviste (cercetare, rezolvare de probleme, gândire critică, câmpuri conceptuale etc.) apropiate obiectivelor, elevilor, tematicii, iar desfășurarea activităților va corespunde cu demersurile lor specifice;
 - dacă unitatea de instruire se va realiza printr-o combinare a modelelor constructiviste cu cele tradiționale, atunci secvențele/lecțiile vor primi, fiecare în parte, o altă desfășurare și metodologie, rezultând un program combinat.
- C. Autoevaluarea reușitei proiectării: profesorul poate dezvolta și verifica eficacitatea modelelor constructiviste, fie utilizând un model propriu-zis, fie combinând mai multe, inclusiv tradiționale. Aplicând modelul constructivist, profesorul devine managerul procesului didactic: proiectează, organizează, ia decizii, coordonează, îndrumă, apreciază, reglează. De exemplu, *Modelul celor 5 EX* poate fi prezentat în felul următor:
1. **Pregătirea elevilor** (Expunere): prezentarea problemei, a obiectivelor și a necesității realizării lor; reactualizarea experiențelor și a informațiilor; motivarea participării; prezentarea unor modele în plan comparativ; schițarea unui plan; formularea de așteptări etc.
 2. **Explorarea directă** (Explorare): identificarea oportunităților de folosire a resurselor date pentru sarcină, analiza critică și comparativă a acestora; consemnarea observațiilor; formularea de ipoteze; punerea de întrebări; organizarea cercetării; utilizarea materialelor etc.
 3. **Formularea** de explicații, argumente, reflecții, interpretări proprii pe baza celor explorate (Explicare): analize critice; susținerea unor idei; structurarea constatărilor; prezentarea lor; participarea la discuții; generalizări etc.
 4. **Prezentarea finală** (Examinare): dezvoltarea și negocierea în grup; efectuarea de corelații;

formulare de concluzii; definirea conceptelor; luarea de decizii; soluționarea problemei/sarcinii; elaborarea de regului; corelarea cu alte activități nonformale etc.

5. **Valorizarea rezultatelor** (Extindere): aprecierea punctelor tari și a celor slabe în realizarea obiectivelor; evaluarea progresului; consecințe pentru recuperare/dezvoltare; evaluarea procedeelelor folosite, a produselor cognitive elaborate etc.

Prin urmare, o astfel de proiectare nu cere detalierea pașilor, aceștia variază în funcție de evoluția elevilor în construcția înțelegerii și rezolvarea sarcinii.

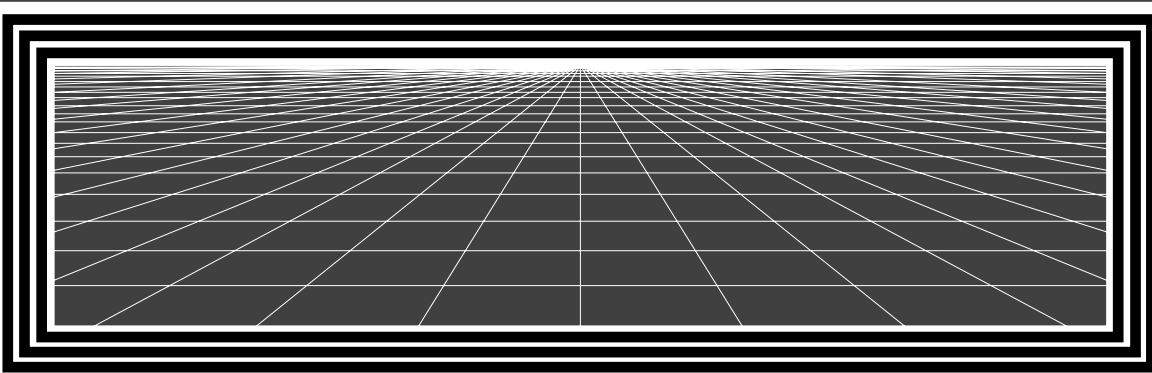
Proiectarea didactică integralizată, așa cum se concepe și se realizează, și-a făcut intrarea în sfera învățării de curînd, urmînd a fi înglobată armonios în procesul educațional. Acest fenomen devine tot mai accentuat, personalizînd fundamental învățarea.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Callo, T., *O pedagogie a integralității. Teorie și practică*, Ch., CEP USM, 2007.
2. Oprea, C.-L., *Strategii didactice interactive*, Buc., EDP, 2006.
3. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Ch.-Buc., Ed. Litera-Litera Internațional, 2000.
4. Joița, E., *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Buc., Ed. Aramis, 2006.
5. Hadîrcă, M., *Abordarea integralizată în educație. Calitatea educației: teorii, principii, realizări. Materialele Conferinței științifice internaționale*, Ch., CEP USM, 2008.
6. Minder, M., *Didactica funcțională*, Ch., Ed. Cartier, 2003.
7. Nicu, A., *Strategii de formare a gândirii critice*, Buc., EDP, 2007.

Recenzenți:

dr. hab., prof. univ. T. CALLO
dr. hab., prof. univ. B. VIZER



ISTORIA PEDAGOGIEI



Mirela MIHĂESCU

Inspectoratul Școlar Județean Dâmbovița, România

Premisele sociale ale teoriei curriculumului

Analizând studiile lui J. Dewey, constatăm că pedagogul american încearcă să depășească tendințele a 2 concepții despre educație: una, considerată o doctrină, care pune accentul pe cunoașterea științifică recunoscută și validată de societate; alta, autointitulată *educația nouă*, care pune accentul pe aspectele psihologice, pe resursele interne ale elevului ca produs al unei experiențe individuale.

Pentru a demonstra contribuția lui J. Dewey la fundamentarea teoriei curriculumului pe baza experienței elevului, este necesar a analiza premisele acestuia: de ordin social și de ordin psihologic. Cele de ordin social sînt asociate, de regulă, cu educația tradițională, care se axează pe experiența finită, definitivă a științei și care se regăsește în programe școlare abstracte, destul de dificile pentru copil. De asemenea, respectiva experiență, care își are importanța în pedagogia clasică, respectă în același timp valorile și normele societății. De aceea, nu pot fi neglijate finalitățile, scopurile și obiectivele, dar și idealul educațional, care reflectă aspirațiile istorice ale omenirii. Aceasta este *teoria generală despre educație* pe care J. Dewey o dezvoltă în lucrarea „Democrație și educație” (1916).

În 1920, în studiul „Copilul și curriculumul”, J. Dewey încearcă să reconstituie legătura între scopul educației tradiționale și scopurile *educației noi*. Cu alte cuvinte, produsele de ordin social, care se referă la „anumite scopuri, sensuri, valori sociale încorporate în

experiența matură a adultului” (p. 3), trebuie completate cu produse de ordin psihologic. Educația tradițională se centrează pe „conștiința dezvoltată a adultului, respectiv pe cultura școlară pe care o regăsim inclusă în programa școlară, „cheia întregii probleme” fiind considerată trecerea de la conștiința copilului la conștiința științifică specifică adultului. Această „cheie” se dovedește extrem de dificilă, deoarece menține dezechilibrul între copil și curriculum. Programele școlare determinate doar pe baza unor produse sociale (stadiul științei care exprimă cunoștințele adultului) nu pot fi neglijate, ele comportă însă câteva neajunsuri: „prezintă realitatea nelimitată în timp și spațiu”; prezintă clasificări care nu pot fi înțelese de copil, întrucît sînt produsul intelectului adultului; „întrețin divergența dintre lumea personală, dar îngustă, a copilului și lumea impersonală, dar infinită, a spațiului și timpului (...), dintre unitatea deosebită a vieții copilului și specializările și diviziunile curriculumului (...), dintre un principiu abstract de orînduire logică și legăturile practice și emoționale ale copilului” (idem, p. 69).

O programă școlară bazată pe produse sociale își fixează atenția asupra conținutului în comparație cu conținutul propriei experiențe. Curente de gîndire pedagogică tradiționaliste își fundamentează demersul pe această idee unilaterală, care se încadrează în paradigma magistrocentrismului, pe care *educația nouă* în Europa și progresivismul în SUA o vor elimina, cu riscul accentuării unei alte tendințe unilaterale, cea care absolutizează importanța resurselor psihologice ale copilului. Dar programele școlare și, mai ales, planul de învățămînt evoluează în raport cu o altă paradigmă ce constituie o replică dată nu doar magistrocentrismului, ci și psihocentrismului: sociocentrismul.

Abordarea sociocentristă pune accentul, din perspectiva curriculumului, pe realizările științei confirmate de societate la nivelul conștiinței adulților. Premisele sociale, în acest caz, respectă doar parțial

specificul copilului. O asemenea programă se bazează pe diviziunea materiei pe teme, capitole, lecții, obiectivul propus fiind predominant social: „Faceți astfel încât copilul să înainteze, pas cu pas, în stăpînirea acestor părți componente” (ibidem). Așadar, sociocentrismul acordă o atenție particulară succesiunii logice a învățării, ignorînd fundamentul psihologic al acestuia. Din perspectiva paradigmei curriculumului apare o problemă specială: obiectul de studiu (conținutul) este prioritar în măsura în care „determină scopul și metoda” (idem, p. 70); scopul este subordonat conținutului și apare ca unul impus din afară, deoarece vizează cunoștințe și informații gata elaborate la nivelul științei, copilul fiind pus în situația de a primi și de a accepta o experiență exterioară.

Din punct de vedere metodologic, abordarea socială a curriculumului creează o problemă prin accentuarea laturii intelectuale a educației și învățămîntului. Astfel, în programele bazate pe premisa socială exclusivă „singura metodă semnificativă este metoda ce se adresează intelectului care asimilează și receptează” (ibidem). De asemenea, abordarea socială a programei are efecte inclusiv în planul educației morale și al igienei învățării. Astfel, în măsura în care experiența copilului este subordonată experienței conținutului științific, se explică de ce „învățătura a devenit sinonimă cu ceea ce este obositor, iar disciplina morală este redusă doar la ceea ce „preamărește studiul” (ibidem).

Concluzia pe care o avansează J. Dewey la acest nivel al analizei privește redefinirea planului de învățămînt și a obiectelor de studiu nu doar din perspectivă socială, ci și psihologică. Sînt subliniate două limite ale planului și ale programei, generate de abordarea exclusiv socială: a) includerea unor discipline separate, construite doar pe baza experienței științei; b) conceperea acestora ca „ceva fix, gata elaborat în sine, desprinsă de experiența copilului” (p. 71).

Critica premiselor sociale nu trebuie absolutizată. Astfel, nu putem neglija conținutul științei ce reprezintă o finalitate pe termen lung. Problema care se pune este cea a legăturii finalităților pe termen lung cu obiectivele actuale. Trebuie să dăm această semnificație pedagogică punctului îndepărtat al stăpînirii științei, care urmează să definească direcția de dezvoltare curentă a copilului (ibidem). Pe de altă parte, nu putem rămîne la experiența limitată a acestuia, la scopurile și experiențele sale actuale, întrucît ar însemna „să oprim dezvoltarea la nivel inferior” (ibidem). Conținutul științei este cel care poate orienta și îndruma spre viitoare experiențe intelectuale și sociale. Astfel, experiența științei la un moment dat, care sintetizează o anumită experiență socială anterioară, trebuie să devină pentru copil un ghid în experiența viitoare. În acest mod, logicul nu se opune psihologicului. Efortul profesorului constă în

psihologizarea conținutului social al științei.

În ceea ce privește manualele școlare, abordarea predominant științifică, socială întretine trei „vicii tipice” (p. 79-81): a) „lipsa oricărei legături organice cu ceea ce copilul a văzut și a simțit”; b) lipsa motivației în cazul cînd „materialul este dat direct sub forma unei lecții în care legătura între scopuri și trebuințe este absentă”; c) prezentarea materiei de învățat într-o manieră exterioară, gata elaborată.

Aspectele pozitive ale premiselor sociale ale curriculumului sînt analizate în studiul „Școala și societatea”, acestea fiind identificate la nivelul structurii de bază a educației, care pornește de la relația profesor-elev. Lărgirea socială a relației date conduce la o nouă situație în care este implicată și comunitatea. J. Dewey menționează că în construcția curriculumului cele două relații structurale caracteristice educației și școlii ca instituție trebuie privite nu numai din punct de vedere individualist, propriu *educației noi*, respectiv progresivismului, ci trebuie extinse pînă la acea cerință a democrației conform căreia destinul fiecărui copil este important pentru întreaga comunitate. La acest nivel superior al construcției curriculumului, „acordînd atenție dezvoltării plene a tuturor indivizilor (...), punctul de vedere individual și cel social coincid.”

La un interval de timp de peste un deceniu, în „Școala și societatea” (1915), poziția lui J. Dewey față de premisa socială a curriculumului este mai puțin critică. În termenii postmodernismului, aceasta se apropie de o viziune constructivistă, expresie a unei noi tendințe, de echilibrare dintre latura psihologică și cea socială a educației. Atît curriculumul, cît și metodele de predare evoluează ca urmare a situațiilor sociale în schimbare, îndeosebi în condițiile ascensiunii industrialismului și ale democrației. J. Dewey acordă o atenție deosebită educației practice legate de aspectul etic ce „se manifestă atunci cînd ocupațiile sînt centrul de articulare al vieții școlare (idem, p. 92). În acest context, principiul disciplinei sau al ordinii sociale este regîndit, reconstruit în cadrul mediului economic și comunitar al școlii, unde se promovează un spirit de cooperare ce apropie școala de viața socială.

Școala democratică a societății industriale depășește astfel disciplina îngustă și rigidă a școlii tradiționale, fiind „mai profundă și infinit mai convingătoare, derivînd din participarea elevilor la activitatea constructivă, din contribuția lor la un rezultat social în spirit și tangibil în formă” (idem, p. 93). Interesantă este viziunea privind curriculumul în legătură cu această tendință de integrare a ocupațiilor profesionale în viața școlii. Acestea nu vor fi doar „procedee practice sau moduri rutinare de activitate (de bucătărie, croitorie, tîmplărie), ci centre active de intuiție științifică (...), puncte de plecare de unde copiii vor fi conduși în înțelegerea dezvoltării istorice a

omului” (idem, p. 94-95). Anticipînd postmodernitatea curriculumului, J. Dewey consideră învățarea ocupațiilor profesionale în școală drept scop pedagogic, important formativ nu prin „valoarea economică a produselor, ci prin dezvoltarea forței și intuiției sociale (idem, p. 94). În plan metodologic, curriculumul va fi revoluționat prin introducerea studiului experimental privit în sens larg, după modelul industrial. Astfel, experimentul desfășurat în școală nu are în vedere doar procesele dintr-o anumită industrie, ci „modurile de viață socială” (...) și tot ceea ce însoțește aplicarea științei în prezent (idem, p. 96).

Premisa socială a curriculumului contribuie la depășirea a ceea ce de câteva secole, după cum observă J. Dewey, constituie „un adevărat monopol al învățării”, exprimat prin termenul *posesia cunoștințelor*. Odată cu valorificarea în școală a revoluției industriale, are loc și o revoluție intelectuală: cunoștințele nu mai sînt un imobil solid; ele au fost lichefiate, întrepătrunzîndu-se activ în toate curentele societății”. Se încearcă astfel depășirea concepției medievale a învățării, care „se adresează în cea mai mare parte numai aspectului intelectual” (idem,

p. 99). Cerințele sociale liberale industriale și democratice vor impune la nivelul curriculumului reconsiderarea disciplinelor practice și chiar eradicarea prăpastiei care separă oamenii cultivați de muncitori.

În concluzie, observă J. Dewey, condiționarea socială a curriculumului ca urmare a transformărilor din viața socială va genera modificări ale sistemului școlar prin „introducerea ocupațiilor active, a studiului naturii, a științei elementare, a artei, a istoriei”. Menirea socială a curriculumului determinat social este de a stimula progresul social prin contribuția fiecărei școli. Obiectivul general al școlii, ca premisă socială a curriculumului, constă în capacitatea organizațională a acesteia în „a-l pregăti pe fiecare copil ca membru în cadrul unei mici comunități”, oferindu-i prin disciplinele de învățămînt „instrumentele de autoorientare afectivă, garanția cea mai profundă, mai bună a unei societăți mai largi, valoroase, frumoase și armonioase” (p. 100).

Recenzent:
dr., prof. univ. S. CRISTEA





Valentina LUNGU

Școala-grădiniță nr. 152, mun. Chișinău

Creativitatea, pas cu pas

Dacă ar fi să dăm o definiție a *creativității*, aceasta ar suna astfel: e ceva ce ne determină să ieșim din cotidian, să facem lucruri noi și să găsim soluții diferite de celelalte. Noi, pedagogii, vedem sensul suprem al muncii noastre în stimularea creativității la copii – lucru realizabil doar atunci când relația profesor-elev este una deschisă. Numai astfel se stabilește un dialog care impulsionează gândirea și facilitează libera exprimare. Evident, acest demers reclamă respectarea anumitor cerințe: instituirea unei atmosfere favorabile activității creative și colaborării; aplicarea de metode activ-participative; diversificarea formelor de desfășurare a activităților; individualizarea și diferențierea procesului de studiu; oferirea de condiții pentru exprimarea propriei opinii, pentru experimentare; susținerea încrederii în forțele proprii; încurajarea de a soluționa probleme.

Adulții, părinți sau pedagogi, sînt cei care pot să-l motiveze pe copil să plămuiască lucruri interesante, dar și să-l descurajeze. De aceea, atunci când evaluează rezultatele muncii unui elev, pedagogul trebuie să se gîndească bine *ce spune și cum spune*; aprecierile pozitive îl vor îndemna să continue, să persevereze, iar cele negative îl vor face să abandoneze și să se închidă în sine.

Zi de zi, viața ne oferă posibilitatea de a ne manifesta creativ și de a fi cît se poate de inventivi. Se zice că omul valorifică aceste calități mai ales atunci cînd se confruntă cu lipsuri materiale, cînd are o viață plină de greutăți. Posibil, eu însă cred că aceste însușiri se dezvoltă mai curînd atunci cînd omul este liber, cînd duce o viață decentă. Nu mai sîntem la etapa cînd trebuie să descoperim bicicleta, ci la etapa cînd trebuie s-o îmbunătățim, s-o perfecționăm. Personajele lui J. Verne, în condițiile extreme de pe insula misterioasă, nu inventează, ci improvizează, asigurîndu-și minimul de care au nevoie: lentila, spre exemplu, o confecționează din sticla unui ceas.

Fraze/afirmații constructive/stimulative	Fraze distructive
<ul style="list-style-type: none"> • Eu cred că mai există o soluție, sper s-o găsească cineva. Oare cine va fi acela? • Pare interesant, ai putea să ne explici ce-ai făcut? • Ce părere ai tu? • Dar tu cum crezi? • Ai făcut bine, dar sînt sigură că ai putea să-ți îmbunătățești lucrarea etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Am știut că vei face așa, mai mult nu poți... • Așază-te... Vedem cu toții ce-ai făcut. Spune mai repede ce ai de spus... • Chiar ai făcut singur? • Nu cred că vei reuși... • Știu ce vrei să spui, ce ai de gînd să faci...

Fiecare dintre noi își dorește ceva deosebit, care să-l diferențieze de ceilalți. Cei mai mulți încearcă a se detașa de comun și banal prin a realiza ceva care să-l scoată în prim-plan, fie că e vorba de un obiect de interior, fie de o haină sau de un fel de bucate, fie de orice altceva, oricît de neînsemnat. Capacitatea de a fi creativ este strîns legată de ceea ce înseamnă *a fi uman*. De cele mai multe ori, părintele viitorului elev caută nu atît o școală anume, cît un învățător,

zicându-și: „*Îmi doresc un pedagog care ar avea o atitudine umană față de copilul meu*”. Și are perfectă dreptate. Erikson susține că „atitudinea pozitivă a profesorului este cel mai important factor ce stimulează creativitatea”, iar numeroase cercetări au demonstrat că atunci când pedagogii sînt conștienți și interesați de dezvoltarea gîndirii creative, succesele elevilor sînt evidente.

În opinia unora, creativitatea ține doar de arte, ceea ce este greșit. Uneori, părinții, preocupati mai mult de reușita copiilor lor, exprimă nemulțumire față de metodele didactice aplicate la ore. Mulți profesori se supun și *predau după cum le place părinților*. Însă cei care tind cu adevărat să dezvolte creativitatea, nu se conformează, utilizînd o gamă largă de metode și apreciînd contribuția fiecărui copil.

Programul „Pas cu Pas” este un model creat ca răspuns la marile schimbări din societate. Metodologia acestuia oferă multiple oportunități pentru realizarea unui curriculum centrat pe cel ce învață, în scopul stimulării și dezvoltării aptitudinilor creatoare. În cadrul programului sînt prioritare interesul copilului și asigurarea unui mediu care ar suscita în egală măsură dorința de a acumula cunoștințe și creativitatea, aceasta din urmă fiind identificată cu o activitate de gîndire, de soluționare a problemelor, cu un produs al *învățării active*. Iată cîteva condiții care favorizează creativitatea: a-i încuraja pe elevi să pună întrebări, poate chiar provocatoare; a le cultiva încrederea în sine; a permite alegerea metodei de învățare, a sarcinilor, partenerului, formei de lucru, a modului de prezentare etc.; a întreține interesul, dorința de a experimenta, de a se orienta spre succes; a stabili scopuri; a clarifica așteptările; a planifica chibzuit și a fi organizat, a aplica un management eficient al clasei; a preda echilibrat; a varia strategiile de lucru; a institui un parteneriat constructiv cu familia; a crea un mediu stimulat și securizant.

Nu uitați: un pedagog creativ are simțul valorilor și nu e lipsit de simțul umorului!

Copiii învață mai eficient, dacă li se cere să gîndească creativ, nu doar să îndeplinească mecanic o sarcină tip. Voi prezenta cîteva strategii didactice utilizate cu succes în cadrul programului „Pas cu Pas”. În primul rînd, metodologia acestuia oferă oportunități reale pentru aplicarea multiplelor forme, metode, tehnici menite să dezvolte aptitudinile creatoare ale educaților: *flexibilitatea, originalitatea, gîndirea divergentă*. În al doilea rînd, planificarea și desfășurarea unei activități sînt procese esențiale, ce antrenează spiritul creativ atît al celor ce predau, cît și al celor ce studiază. În acest context, eficiente sînt: *întîlnirile de dimineață*, în cadrul cărora se completează *mesajul* – o adresare scrisă, care conține desene, simboluri și spații lacunare. Lucrul asupra textului, pe lîngă faptul că le permite elevilor să exerseze abilitățile de citire și scriere, stimulează comunicarea orală și scrisă, valorifică experiența proprie, contribuie la consolidarea cunoștințelor, cultivă spiritul de coope-

rare, alimentează plăcerea de a genera idei; creează o bună dispoziție pentru toată ziua. De regulă, copiii se adună în jurul șevaletului pe care este acroșat *mesajul* și lucrează în cerc timp de 15 minute. Această modalitate de lucru poate fi aplicată cu succes la toate disciplinele, cu adaptările de rigoare, în funcție de subiect.



Activitățile ce țin de *unitatea tematică* permit realizarea principiului interdisciplinarității, elevii avînd prilejul să aleagă cu cine și cum să lucreze, ce materiale să folosească și în ce manieră să prezinte produsul. Cercetările recente au arătat că un copil este în stare să asimileze mult mai mult decît ne dăm noi seama, deoarece creierul lui „are capacitatea imensă de procesare continuă și de conștientizare a unui volum mare de informații, stimuli senzoriali și emoții”. De fapt, menținerea interesului copilului față de carte este acel barometru, acea componentă constantă a efortului didactic, iar *Graficul CCC (Ce știm? Ce dorim să știm? Ce am învățat?)* este matricea necesară oricărui proiect. Un exemplu: atunci cînd elevii din clasa a II-a au propus să se studieze tema „Broasca”, învățătoarea a crezut că preocuparea lor pentru respectivul subiect nu va dura mult, deoarece broasca nu e o ființă agreată de micuți. Însă, pe măsură ce discutau, interesul lor sporea, activitatea devenind tot mai captivantă.

Unitățile tematice, care pot fi organizate sub formă de lucru individual, în perechi și în grup, face învățarea mai atractivă și distractivă. Părinții pot participa și ei în calitate de experți, voluntari sau asistenți didactici. De multe ori, aria de utilizare a materialelor elaborate „se extinde” dincolo de sala de clasă, unitățile tematice finalizînd prin: expoziții (desene, materiale scrise, machete); concursuri între echipe (din clasă sau școală); dramatizări; prezentări de experiențe în fața colegilor, a părinților; prezentări de mesaje în fața elevilor mai mici; lansări de carte (elaborată individual sau colectiv), iar criteriile după care se evaluează produsele copiilor sînt: originalitatea, unicitatea, funcționalitatea, noutatea.

Una din activitățile ce contribuie considerabil la valorificarea potențialului imaginativ și creator al copiilor

este *elaborarea de carte*, la a cărei redactare, machetare și ilustrare participă uneori și părinții.

„Copiii din cadrul Programului „Pas cu Pas” se joacă”, afirmă unii. Da, activitatea de bază a preșcolarului și a școlarului mic este jocul, în special *jocul didactic* care, îmbinând armonios dinamismul cu aptitudinile creative, contribuie la realizarea unor obiective concrete.

Scrisul și cititul, la fel, pot fi transformate dintr-o ocupație monotonă în una „plină de culori”. „Fiecare copil poate descoperi că scrisul este o activitate plăcută, important este să-l interesezi”, afirmă J. Kim în lucrarea „Creativitatea”. De aceea, elevii sînt solicitați să redacteze lucrări mai puțin obișnuite, cum ar fi: un jurnal personal; o scrisoare; o povestioară despre familie; un alt final pentru povestioara pe care a citit-o; povestea animalului preferat; un text în care un personaj să fie înlocuit cu un altul; o recenzie de carte; un interviu realizat cu un prieten sau cu un vecin; o reclamă publicitară; un buletin de știri.

Învățătorii și educatorii din Programul „Pas cu Pas” încurajează inițiativele originale ale copiilor, dar iau în considerație faptul că fiecare dintre ei prezintă o evoluție individuală. De aceea, la predarea *conceptelor matemati-*

ce ei se ghidează de cîteva repere: utilizarea unei abordări evolutive; individualizarea procesului educațional; organizarea activităților în grupuri mici; încurajarea muncii în colaborare; implicarea familiilor la ore; asigurarea materialelor didactice concrete și palpabile – *manipulative* (planșe, tabele, hărți, ustensile pentru experiențe etc.). Este foarte important să știm cum să predăm un conținut matematic utilizînd conuri, sîmburi, nasturi, chei vechi etc., care sînt de mare ajutor atunci cînd e vorba de sortare, adunare și scădere, multiplicare și divizare. Cuburile, *puzzle*-urile din figuri geometrice, placa de geometrie cu elastice dezvoltă inteligența spațială a copiilor; jucîndu-se cu ele, ei descoperă și creează.

Creativitatea înseamnă un mod de a fi, de a gîndi. Pentru a face față cerințelor zilei de mîine, copiii trebuie să gîndească rapid, să fie flexibili, ingenioși și să dea dovadă de imaginație. De aceea, este vital să-i creștem de mici în acest spirit al creativității și inovației. Începînd cu anul 2003, volumul de cunoștințe se dublează o dată la 73 de zile; lucrurile pe care copiii le învață azi vor fi depășite la momentul cînd ei vor deveni maturi. Un ritm accelerat al schimbării presupune și o atitudine creativă față de ceea ce faci și cum o faci.



Expoziție mai puțin obișnuită „Ciorăpiorul meu”



Panourile din clasă ne amintesc că reținem 70% din ceea ce vedem



„Serii noi de ceasuri” – producție manuală

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Walsh, K., *Predarea orientată spre necesitățile copilului*, Ch., Ed. Epigraf, 2003.
2. Hansen, K., *Crearea claselor orientate după necesitățile copilului*, Ch., Ed. Epigraf, 2002.
3. Fryer, M., *Predarea și învățarea creativă*, Ch., Ed. Uniunii Scriitorilor, 1995.
4. Bouillerc, B., *Cum să ne dezvoltăm creativitatea*, Iași, Ed. Polirom, 2002.
5. Materialele Conferinței teoretico-practice a Programului „Pas cu Pas”, *Un deceniu de schimbări: pășind în viitor*, Ch., Ed. Epigraf, 2005.
6. Cristea, S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Buc., EDP, 1998.
7. Cojocariu, V.M., *Educație pentru schimbare și creativitate*, Buc., EDP, 1994.



Lia SCLIFOS

Universitatea de Stat din Moldova

„Deși viața omului este scurtă, atunci când cineva știe să-și întrebuințeze bine timpul și nu și-l pierde în zadar, îi mai rămîne totuși destulă vreme.”

(Fr. Guicciardini)

„În zilele noastre, a fi creativ este o misiune destul de grea și, concomitent, o necesitate a acestui mileniu.”

(B. Gates)

Definirea noțiunii de *timp liber* se află în centrul atenției mai multor sociologi și pedagogi. J. Dumazedier, de exemplu, delimitează drept funcții ale acestuia destinderea, distracția, dezvoltarea, ultima fiind, prin excelență, o funcție educativă sau autoeducativă și vizînd satisfacerea intereselor, înclinațiilor, aptitudinilor individului.

În prezent, se remarcă două probleme în ceea ce privește timpul liber: lipsa acestuia și utilizarea lui incorectă. Lipsa timpului liber este condiționată de mai mulți factori: utilizarea lui irațională, volum mare de teme pentru acasă, un ritm lent de învățare, implicarea elevilor în numeroase activități extracurriculare, exploatarea prin muncă a copiilor de către părinți sau de alte persoane, distribuirea de către părinți a timpului copilului fără a-i solicita părerea etc. Folosirea incorectă a timpului ține de abilitățile de management care, de cele mai multe ori, nu sînt dezvoltate nici de părinți, nici de școală. De aici și ideea de a conferi *educației pentru timpul liber* statut de *nouă educație* , care ar avea drept obiectiv încurajarea experienței și a succesului, întrucît între performanțele școlare ale elevilor și modul de a-și petrece timpul liber se atestă o legătură incontestabilă.

Educația pentru timpul liber reclamă o abordare atît la nivelul familiei, cît și la nivelul școlii. Familia acționează ca un factor dinamizator al îndeletnicirilor copilului după ore, în zilele de odihnă, în vacanță. Într-un mediu familial sănătos, acesta are posibilitatea de a-și forma deprinderi de folosire a timpului liber. Însă în familiile incapabile să își gestioneze timpul disponibil și să-l dedice educației copiilor, ei sînt lipsiți de exemplul unui model de familie și al unei vieți împlinite, școlii revenindu-i rolul de a compensa măcar parțial acest vid prin activități de diferit gen.

Educația pentru timpul liber și creativitatea

De fapt, de ce timp liber dispune copilul? Care sînt ocupațiile oferite de părinți și școală în acest sens? Trecerea la săptămîna de studiu de 5 zile pune în seama instituțiilor educaționale și a familiei probleme complexe referitoare la organizarea activității copilului în afara programului școlar.

Una dintre greșelile comise frecvent de către părinți este impunerea unui program, pe cînd, de fapt, ei ar trebui să se îngrijească de organizarea unor acțiuni la care copilul să participe cu plăcere și interes, după preferințe și preocupări, opțional, în funcție de aptitudinile pe care le are pentru anumite domenii.

Elevul mic trebuie îndrumat chiar din primele zile de școlarizare să se obișnuiască cu regimul zilei, fiind implicat în paralel în diferite forme de odihnă activă, inclusiv în aer liber. Am cunoscut o mămică care, nemulțumită de nemănestarea de către copilul ei, elev în clasa a III-a, a unor abilități de lider, mi s-a adresat pentru consultație. Părinții își doreau ca fiul lor să fie mai des în centrul atenției, mai încrezut în sine, mai sociabil, adică să fie lider. Marea mea nedumerire a intervenit atunci cînd, în urma discuției cu băiatul, am constatat că timpul lui este strict repartizat de școală și părinți, capacitatea de decizie fiindu-i limitată la maxim. În afară de aceasta, orele de educație fizică, muzică și artă plastică au fost înlocuite cu lecții de șah; plimbările, jocurile în colectiv i-au fost interzise din lipsă de timp. Copilul făcea suplimentar matematică cu tatăl său după orele 22.00. Cel mai mare vis al lui era să se joace măcar un pic în curte. Comentariile, cred, sînt de prisos. Este necesar să le oferim copiilor pauze, posibilități de destindere și repaus, de reconfortare, pentru a le permite să se regenereze, să se „împrospețe”, întrucît activitatea școlară solicită îndeosebi intelectul. De aceea, e bine să le ocupăm timpul liber cu activități ce țin mai mult de educația fizică și cea estetică. La sfîrșitul unei zile, după un program școlar încărcat, sportul, muzica și arta pot fi acele „oaze” în care fiecare copil să se regăsească.

Dacă adolescenții trebuie orientați spre conștientizarea noțiunii de timp liber în general și utilizarea lui rațională, apoi tinerii au nevoie de ajutor pentru a înțelege că acesta este un bun prilej de pregătire pentru viață. Deprinderile de organizare a timpului liber contribuie la cultivarea atitudinii pozitive față de acțiune și decizie în viața socială – o autoevaluare în lupta cu timpul.

Dacă gestionezi corect timpul liber, cîștigi „bucuria de a ști să trăiești”. Această bucurie este legată nemijlocit de *creativitate* . Se zice că lumea de mîine va fi lumea oamenilor de creație. Orice persoană cu o inteligență normală este capabilă să îndeplinească sarcini care

necesită creativitate, iar nivelul creativității depinde de experiență, talent, abilitatea de a gândi într-un mod diferit decât cel uzual, capacitatea de a elimina idei fără valoare. În plus, *actul creativ reclamă timp*.

Cercetările în domeniu demonstrează că presiunea timpului nu dezvoltă creativitatea, ba din contra, o inhibă, o reduce nu numai în ziua respectivă, ci și în următoarele zile. Astfel, constrinși de cadrul temporal, elevii nu se pot angaja profund în rezolvarea sarcinilor propuse. Creativitatea solicită o perioadă de incubație, un „răgaz” pentru a pătrunde în miezul problemei și a lăsa ideile să iasă la suprafață. În acest context, profesorii care proiectează sarcini creative trebuie să evite orice insatisfacție generată de insuficiența de timp.

Al doilea factor care condiționează creativitatea este *motivația intrinsecă*. De obicei, elevii lucrează creativ atunci când au un mobil, în special intern. În lipsa acestuia, ei nu sînt în stare să își valorifice adecvat și cu profit maxim potențialul, deoarece mediul în care activează împiedică apariția motivației intrinseci.

Cercetările efectuate arată că oamenii pun valoare pe un *mediu de lucru* în care ingeniozitatea, inventivitatea este susținută, cultivată, apreciată. De regulă, după o zi plină de voie bună urmează una foarte „inspirată”, prolifică. T. Amabile afirmă că, dacă oamenii fac ceea ce le place, atunci ei se dedică cu toată ființa acestui efort, iar dacă munca lor este valorizată și recunoscută, creativitatea prinde aripi. Pentru elevi, aceste sentimente se amplifică îndoite.

Un alt factor care impulsionează spiritul creativ este *încrederea*. Echipele în care elevii își pot împărtăși liber ideile și convingerile sînt cele mai productive, ceea ce nu se întîmplă atunci cînd ei sînt angajați într-o luptă pentru recunoaștere.

Și *recompensa* este considerată un promotor al creativității, doar că cei care se întrebă mereu ce bonusuri vor primi pentru munca realizată sînt oameni mai puțin creativi.

În lista factorilor ce alimentează creativitatea se înscriu și *obiectivele*, care au o importanță mare atît pentru viață, cît și pentru fiecare demers în parte. Toți indivizii, în anumite perioade ale existenței lor, plasează în prim-plan diferite aspirații și dorințe – obiective vitale. Acestea, de fapt, ar trebui să servească drept bază în utilizarea rațională a timpului. Într-o cercetare realizată de profesorul japonez I. Motohasi se demonstrează că oamenii care au scopuri și obiective trăiesc mai mult, lucrează creativ și rareori sînt afectați de deficiențe cardiace.

Rezumînd cele expuse, le recomandăm profesorilor să ia în calcul factorii descriși atunci cînd proiectează activitățile curriculare și cele extracurriculare.

După aceste reflecții teoretice apare o întrebare absolut firească: *Cum dezvoltăm creativitatea la elevi și cum utilizăm în acest scop timpul liber?* Există numeroase tehnici în acest sens, dar implementarea lor presupune

un risc: ele sînt, de obicei, cronofage și, din lipsă de timp, profesorii renunță la aplicarea lor.

Vă prezentăm o variantă a tehnicii *Asociații forțate*, utilizabilă la rezolvarea problemelor prin recurs la intuiție și creativitate.

În perechi, se va elabora o listă cu 5-10 probleme actuale, fiecare fiind redactată sub formă de întrebare deschisă și notată pe o fișă. Fișele se pun într-un coș sau plic, care este plasat într-un loc accesibil.

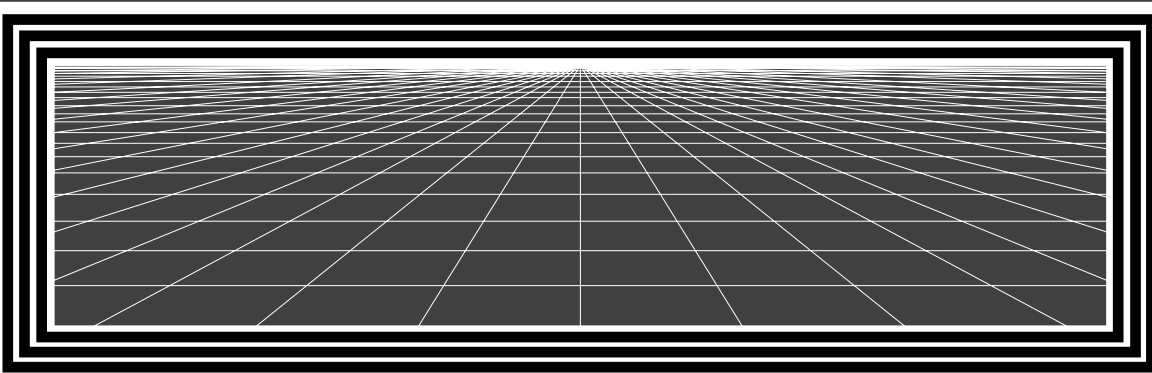
Pe parcursul zilei, elevilor li se alocă timp pentru a lua din coș o fișă și, fără a citi ce e scris pe ea, a formula un răspuns „oferit de subconștient”. Pe verso, sînt notate 2-3 cuvinte care îi vin elevului în minte la primul impuls. Apoi, se citesc problemele și se identifică corelații între posibilele soluții și cuvintele notate pe verso. Astfel, se dezvoltă gîndirea asociativ-creativă. Respectiva tehnică are o eficiență deosebită, deoarece înfii se valorifică un răspuns la o întrebare necunoscută, iar apoi se face apel la legăturile asociative.

Printre activitățile cu pronunțate valențe creative se numără cele în urma cărora obținem un produs ce poate fi utilizat imediat. Aplicînd tehnica *Revizuire circulară*, se vor elabora texte în baza cărora vor fi redactate eseuri, comentarii etc. Elevilor li se propune să realizeze o sarcină sau să răspundă la o întrebare. De exemplu: *Ce putem face pentru a evita stresul?* Ei scriu răspunsul, îndoiaie foaia și o transmit colegului din dreapta. Acesta înregistrează varianta proprie de răspuns. După 5-6 “deplasări”, produsul se reîntoarce la stăpîn, care îl utilizează în redactarea unui text ce conține răspunsul complet. În acest caz, creativitatea individuală este susținută de colegi prin ideile lansate. Astfel, se economisește timp, atît de necesar în abordările creative, elevii fiind scutiți de stresul generat de lipsa acestuia și conștientizînd eficiența colaborării cu colegii. În același scop pot fi utilizate tehnicile: *Mai multe capete la un loc; Tabelul presupunerilor; Brainstorming; Citate; Unul stă, ceilalți circulă* etc.

Educația pentru timpul liber este importantă, cel puțin, din următoarele considerente:

- pentru a răspunde la întrebarea care îl frămîntă pe fiecare elev: *În ce fel să îmi administrez timpul, încît să mă pot relaxa cît mai mult?*;
- pentru că centrul atenției sociale s-a schimbat de la globalul social spre individul-persoană socială și spre starea de bine a acestuia;
- pentru a pătrunde în esența mecanismelor economiei de piață, care presupune centrarea educației pe nevoile individului, prin împărtășirea unor noi valori ca: individualitate, liberă inițiativă, competență și competitivitate, concurență loială, asumarea responsabilă a riscului, capacitatea de a construi reușita proprie.

„*Folosirea înțeleaptă a timpului liber este un produs al culturii și al educației*”, afirmă B. Russel, idee ce conferă școlii, familiei și societății în ansamblu un rol important în procesul de educație pentru timpul liber.



INCLUSIV EU



Valentina **CHICU**

Centrul de Zi "Speranța"

"Imaginează. Creează. Inovează."
(Deviza Anului European al Creativității și Inovării)

CONTEXT

Creativitatea și inovarea sînt considerate competențe-cheie pentru evoluția personală, socială și economică, care oferă independență, permit libertatea gândirii și contribuie la modelarea viitorului. Există motive fundamentale pentru a include creativitatea în agenda educațională printre priorități. În pofida situației paradoxale în care se găsește, a obstacolelor cu care se confruntă, educația este invitată să pregătească într-o manieră activă, constructivă și dinamică generația în creștere. În acest context, abordarea creativă a procesului educațional constituie nu doar o soluție, ci și o condiție a reușitei, iar dezvoltarea creativității la elevi este parte din garanția succesului.

EVOCARE

Managerilor școlari li se solicită o abordare creativă în aplicarea planurilor de învățămînt, pentru a elabora oferta curriculară a instituției astfel încît aceasta să satisfacă expectanțele și interesele elevilor, părinților, comunității. Profesorilor li se solicită o abordare creativă în construirea demersului didactic astfel încît acesta să fie centrat pe copil, iar elevilor – să manifeste creativitate în scriere, citire, interpretare, gîndire, relații. Putem fi oare cu toții creativi? Atunci cînd evaluatorii nu apreciază

Creativitatea și incluziunea: paralele, tangente ori...?

procesul și produsul ca fiind creative, ne întrebăm: *Ce este creativitatea?* O percepem și o definim în mod diferit. Într-un studiu efectuat cu studenții Facultății de Psihologie și Științe ale Educației de la Universitatea de Stat din Moldova (2005), pe un eșantion de 500 de cadre didactice din gimnazii, am constatat următoarele:

- *creativitatea* este sinonim al cuvîntului *talent* (27% din chestionați);
- dezvoltarea creativității este posibilă numai în clasele cu elevi dotați (70%);
- doar 15% din educabili sînt apti să realizeze sarcini de nivel creativ (45%);
- *creativitatea* este dependentă și direct proporțională cu coeficientul de inteligență *IQ* (67%).

În opinia acestor profesori, elevii care se confruntă cu dificultăți în cunoaștere și învățare, în comunicare și interacțiune; cu dificultăți senzoriale și fizice, sociale, emoționale și comportamentale nu pot face față unor sarcini de învățare ce reclamă creativitate. De aceea, ar fi bine să nu li se propună astfel de sarcini, pentru a nu le induce senzația unui posibil insucces. Unii profesori consideră că prezența în clasă a copiilor cu dizabilități le-ar limita oportunitățile de a-și manifesta creativitatea. Pentru alții, creativitatea și incluziunea sînt incompatibile. Noi însă vom încerca să găsim probe pentru a ne convinge dacă incluziunea și creativitatea se comportă ca două drepte paralele ori...

REALIZARE A SENSULUI

În căutarea argumentelor pornim de la definirea *creativității*. Literatura de specialitate consemnează numeroase definiții, elaborate la diverse etape de cercetare a conceptului, din perspective relativ distincte (de ex., psihologică vs socială; creativitatea ca proces vs creativitatea ca produs). Sinteza acestora arată astfel:

- **creativitatea ca produs** este „o operă personală, acceptată ca utilă sau satisfăcătoare pentru un

grup social într-o anumită perioadă”, „ceva nou și valoros”; în educație, de rînd cu alte competențe, creativitatea face parte din finalitățile educaționale;

- **creativitatea ca proces** este „modelarea unor idei sau ipoteze, testarea acestora și comunicarea rezultatelor”, „rezolvarea problemelor de tip special, caracterizate prin nouitatea lor”, „producerea a ceva individual, folosind ideile personale și ale altora”;
- **creativitatea ca trăsătură de personalitate** este „o acomodare cu depășire”, „aptitudinea de a vedea (sau de a conștientiza) și de a reacționa”, „aptitudinea de a găsi conexiuni între lucruri care la prima vedere par incompatibile”, „un complex de însușiri și aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse de valoare pentru societate”, „aptitudinea unei persoane de a se exprima în cît mai multe forme posibile, folosind toate tipurile de mijloace”.

Studiile privind influența genetică asupra creativității demonstrează că aceasta este nesemnificativă, iar gradul de creativitate este determinat de calități ale mediului familial și ale celui școlar (Raznicoff, 1973; Plomin, 1990). Toți copiii trăiesc trebuința exprimării autonomiei și identității care, indiferent de vîrstă, se manifestă impetuos. Profesorii și părinții copiilor creativi îi *acceptă pe aceștia așa cum sînt, le încurajează curiozitatea, valorizează nonconformismul și independența și le oferă libertatea de a explora noi posibilități* (Block, 1987; Runco, 1992).

Această trecere în revistă a definițiilor și a rezultatelor cercetărilor în domeniu constituie un argument concludent în favoarea compatibilității creativității și incluziunii. *Care sînt punctele de tangență ale incluziunii cu creativitatea?*

Incluziunea educațională, principiul școlii incluzive le conferă tuturor copiilor dreptul de a învăța, oriunde își doresc, indiferent de starea fizică, intelectuală, emoțională sau de diferențele de origine etnică, religioasă, culturală. Școala incluzivă devine *școală prietenoasă copilului*, deoarece incluziunea se referă la educația școlară a tuturor copiilor și tinerilor, conform conceptului „Școlii pentru Toți”. Dar transformarea școlii obișnuite în **școală incluzivă** constituie un proces și un rezultat care nu poate fi atins prin aplicarea unui algoritm. Această schimbare presupune: valorizarea egală a tuturor elevilor și a profesorilor; creșterea participării tuturor elevilor la educație și, totodată, reducerea numărului celor „neatinși” de cultura, curricula și valorile comunității promovate de școală; restructurarea politicilor și a practicilor din școală, acestea urmînd să răspundă diversității elevilor din localitate; diminuarea barierelor în învățare și implicare pentru toți elevii, nu

doar pentru cei cu dizabilități sau cei etichetați ca avînd „nevoi educaționale speciale”. Nu există prescripții, nici experiențe în contexte identice care ar putea fi preluate, dar fără o atitudine creativă managerul școlii nu va reuși să realizeze o sarcină atît de complexă.

În clasa incluzivă cadrul didactic va trebui să dea dovadă de cel mai înalt nivel de profesionalism. Să centrezi procesul educațional pe fiecare dintre discipoli, aceștia fiind foarte diferiți, este o misiune mult prea dificilă pentru cadrele didactice care s-au obișnuit să aplice o sarcină unică fără a diferenția și a individualiza procesul. Profesorul trebuie:

- să fie capabil să remarce punctele forte și interesele fiecărui copil și să le utilizeze pentru a-l motiva în procesul instructiv-educativ;
- să stabilească obiective ambițioase, dar diferențiate, adecvate elevului respectiv, ceea ce impune o evaluare diferențiată;
- să formuleze așteptări în funcție de capacitățile fiecărui elev; aceasta le oferă tuturor elevilor șansa să devină și să se simtă cu adevărat membri ai clasei și ai școlii;
- să utilizeze un stil de predare bazat mai mult pe activități decît pe intervenția de la catedră;
- să creeze condiții pentru ca fiecare elev să înregistreze zilnic un succes cît de mic și să înțeleagă ce i-a permis să-l obțină;
- să conștientizeze că procesul educațional trebuie să fie *centrat pe copil* și el, profesorul, răspunde de fiecare elev din clasă;
- să fie flexibil și să demonstreze un grad ridicat de toleranță;
- să posede un arsenal de tehnologii educaționale, strategii și metode pe care să le poată aplica la momentul și locul potrivit;
- să perceapă lucrul cu fiecare elev ca pe o oportunitate de perfecționare profesională, nu ca pe o problemă pe care el sau alții o au de rezolvat.



Cadrul didactic profesionist va sprijini dezvoltarea creativității, tratând cu atenție orice situație, specificul fiecărui elev și al fiecărui pas în parcursul educațional. Metodele, formele, strategiile utilizate pot impulsiona și inhiba creativitatea în egală măsură.

Prezentăm câteva aspecte ale demersului didactic, de care trebuie să țină cont fiecare profesor.

1. *Evaluarea.* Cercetările au demonstrat că aprecierea obiectivă, constructivă, la timp poate stimula creativitatea. Încurajarea elevului în procesul de evaluare se transformă în motivație și în curiozitate – componente indispensabile actului creativ. În același timp, așteptarea evaluării poate submina orice inițiativă. Chiar și laudele îi determină pe unii copii să se concentreze asupra felului în care le va fi estimată munca.
2. *Recompensa.* Stereotipul forței pozitive a recompensei este unul dominant în societatea noastră. Dar, de regulă, aceasta înăbușă motivația intrinsecă, libertatea și viteza gândirii. S-a demonstrat experimental faptul că la soluționarea problemelor/situațiilor ce necesită spargerea tiparelor recompensa constituie o piedică, iar la realizarea sarcinilor obișnuite aceasta poate grăbi obținerea produsului final.
3. *Competiția* este un fenomen mult mai complex decât evaluarea ori recompensarea. Impactul pozitiv al acesteia se manifestă doar în cazul în care profesorul oferă cadrul necesar și motivează, iar elevul acceptă *competiția cu sine însuși*.
4. *Restringerea capacității de a alege.* Copilul care primește în situații noi de învățare instrucțiuni clare poate percepe intervenția profesorului drept sprijin, permițându-și libertatea de a tatona și altă cale, mai originală. Copilul, căruia i se indică zi de zi ce să învețe, cum să învețe și cum să reproducă la examene ceea ce a învățat, fără a avea dreptul de a opta pentru propria cale în activitatea de învățare, va reprima orice tentativă de abordare creativă a situației.

O îmbinare armonioasă, o selecție și aplicare corectă a tuturor ingredientelor procesului educațional reclamă cunoștințe, convingeri, atitudini și *creativitate*.

Incluziunea acordă profesorului oportunitatea de a-și dezvolta potențialul creativ și de a-l valorifica în totalitate (chiar mai mult decât școala obișnuită). Creativitatea deci este indispensabilă procesului incluziunii.

REFLECȚIE

Pentru a ne putea convinge că am reușit să ne apropiem de esența conceptului de creativitate, că am listat condițiile de dezvoltare a acesteia la discipolii noștri, să analizăm două istorioare.

Istoria unui nas

Un elev din clasa a VIII-a și-a fracturat mîna dreaptă. Medicii au transformat mîna băiatului într-un cilindru de ghips din care nu se zărea nici un deget. La ora de informatică, băiatul, vrînd să-i demonstreze colegului că știe soluția la problema propusă de profesor, a folosit nasul pentru a atinge concomitent 2 taste. Gestul nu a rămas neobservat și a stîrnit animație în clasă. Profesorul era supărat: ultimele 7 minute din lecție elevii au încercat să folosească nasul pentru a lucra cu tastiera.

La pauză, în cancelarie se discuta cazul. Unii profesori erau de părere că băiatului trebuie să i se interzică să vină la școală cît este cu mîna în ghips, alții însă îi admirau ingeniozitatea.

Ce trebuie să facă profesorul?

Istoria unui măr

I-am interzis copilului meu de 5 ani să se atingă de mărul ce atîrna de creanga pomului care, mic fiind, se bucura și ne bucura cu primul rod. I-am explicat copilului cît de important e să așteptăm să se coacă fructul. Apoi am schimbat timbrul vocii, am făcut un gest amenințător cu degetul arătător, spunîndu-i: „Să nu pui mîna!”.

Peste vreo 2 săptămîni, trecusem să văd cum se coace mărul. De creangă atîrna doar codița ce purta ușurată fructul mușcat cu atenție din toate părțile.

Încerc, peste ani, să analizez situația cu studenții mei – viitori profesori. Unii consideră că e un act de neascultare care nu poate fi lăsat fără pedeapsă, alții – că e o abordare creativă și copilul trebuie încurajat. Care e soluția: cearta ori încurajarea? Iată întrebarea care solicită și de la profesioniști o abordare creativă.

În concluzie, alegînd soluția corectă, să nu uităm: „Adevăratul dascăl este acela a cărui minte se mișcă în armonie cu mințile elevilor săi, trăind împreună dificultățile și victoriile intelectuale deopotrivă.” (J. Dewey)

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială*, Iași, Ed. Polirom, 2001.
2. Munteanu, A., *Psihologia copilului și a adolescentului*, Timișoara, Ed. Augusta, 1998.
3. Jurcău, N.; Megieșan, G.M., *Psihologia generală și a dezvoltării*, Cluj Napoca, Ed. U.T. Pres, 2001.
4. Șchiopu, U.; Verza, E., *Psihologia vîrstelor*, Buc., EDP, 1981.
5. Bonchiș, E., *Dezvoltarea umană*, Oradea, Ed. Impri-meria de Vest, 2000.



Angela CAZAC

Școala-grădiniță nr. 120, mun. Chișinău

Mesajul – metodă de socializare, integrare și incluziune

„Indivizii învață cel mai bine atunci când conținutul este semnificativ pentru ei, când li se oferă oportunități pentru interacțiuni sociale și când mediul susține învățarea.”

(R. Braidd)

„Sînt mai multe drumuri ce duc spre vârful muntelui”, susțin înțelepții. De aceea, noi, spărgătorii de gheață în incluziune, sîntem într-o permanentă căutare și nu pierdem din vedere nici pentru o clipă scopul pentru care am pornit în această călătorie – a oferi șanse egale tuturor copiilor.

Deseori mă întreb: *Oare fac bine ceea ce fac?* Am ferma convingere că educația trebuie să-i ofere copilului posibilitatea să fie “descoperit”, precum și să “descopere” adevărurile și lucrurile noi, să învețe nu numai din manuale, ci și din “viață și pentru viață”, să învețe “din plăcere și cu plăcere”.

În urma observărilor la clasă, am constatat că elevii învață cel mai bine atunci când:

- atmosfera în timpul orelor este binevoitoare, când fiecare copil beneficiază de susținere și securitate, este scutit de critici;
- se creează oportunități pentru interacțiuni reciproce și se proiectează situații de testare a noilor comportamente;
- informațiile sînt importante pentru ei;
- mediul de învățare este unul favorizant și facilitează dezvoltarea abilităților de comunicare și a celor sociale.

Un părinte informat spunea: „Atunci când selectați școala unde va merge copilul vostru, interesați-vă dacă elevilor le place să se afle în instituția respectivă; dacă nu sînt excesiv de tutelați sau restricționați în acțiuni, fiind nevoiți să urmeze orbește instrucțiunile învățătorilor. O școală bună este, de regulă, un loc gălăgios. Dacă timp de jumătate de oră nu auziți pe culoare discuții sau rîsete, atunci căutați o altă școală”.

În clasa mea domină o atmosferă caldă, liniștită, descătusată. Copiii sînt sociabili, prietenoși. Fiecare

dintre ei, purtător unic al valorii sacre, pretinde ca aceasta să-i fie recunoscută. Din cei 23 de elevi, 15 sînt singurii copii în familie, fapt ce denotă o necesitate permanentă de comunicare, acceptare și încurajare (6 copii sînt educați în familii incomplete și 2 copii sînt cu necesități speciale).

În continuare voi descrie *Întîlnirile de dimineață*, care presupun *activități de învățare în grup*. Este prima lecție din orar, menită să asigure o ambianță pozitivă, deschisă și securizantă. Elevii se așază pe covoraș în cerc, avînd posibilitatea să se privească în ochi, să se ajute reciproc, să se bucure și chiar să se întristeze aflînd de temerile sau de nevoile colegilor. Ora demarează cu *activitatea de spargere a gheții* – un joc sau o sarcină de energizare ce permite crearea comunității de învățare și identificarea așteptărilor copiilor – moment foarte important, dar care, de obicei, din criză de timp, este *neglijat* de cadrele didactice. *Elevilor cu CES această activitate le inoculează ideea că fiecare copil este special și are nevoile sale, indiferent de natura lor.*

Următorul moment al întîlnirii este *mesajul* – un instrument eficient de actualizare a materiei studiate. Tehnica, care presupune discuții în baza unor întrebări deschise sau realizarea de exerciții de creativitate, desene, rebusuri lexicale, le oferă elevilor posibilitatea de a-și exprima părerea, de a face o apreciere, fără teama de a greși. *Mesajul* se realizează pe poster, folosindu-se creioane sau carioca de diferite culori, diverse caractere de litere, imagini. Textul trebuie să conțină spații libere, care vor fi completate pe parcursul descifrării simbolurilor. Varietatea de sarcini ne permite a identifica și a respecta interesele, stilurile de învățare și valorile tuturor copiilor.

Ca structură, *mesajul* are 3 părți componente: *Salutul, Conținutul de bază și Noutățile*. În cadrul *Noutăților*, elevii împărtășesc colegilor un eveniment recent aflat sau în care au fost/sînt implicați. Datorită acestei rubrici ei își dezvoltă încrederea în sine; învață să prezinte și să analizeze informațiile, să fie ascultători activi. Este rubrica preferată a copiilor cu nevoi speciale, deoarece, prin intermediul acesteia, ei înțeleg mai multe în comun cu colegii. Important este ca noi, adulții, să nu influențăm copilul, să nu-l dezvoltăm să vadă lumea cu propriii ochi.

Întîlnirile sînt parte din viața cotidiană, iar abilitățile pe care le cultivăm au valențe deosebite. Noile cercetări în domeniu au demonstrat că formarea și punerea în valoare a competențelor socioemoționale servesc drept fundament pentru succesul școlar, cunoașterea particu-

larităților de vîrstă și a celor individuale, înțelegerea a ceea ce influențează și favorizează dezvoltarea elevilor, constituind un reper incontestabil în asigurarea acestuia. Aplicarea acestor cunoștințe în scopul creării unor condiții prielnice pentru evoluția tuturor copiilor garantează desfășurarea unui proces educativ de calitate.

Pentru a eficientiza activitățile în grup, mă ghidez de câteva principii de bază cu referire la copiii cu cerințe educative speciale:

- asigurarea consecutivității și consecvenței demersurilor întreprinse. Dacă acestea se repetă, copiii cu CES au suficient timp pentru a exersa și a-și forma abilitățile necesare;

- realizarea activităților noi. Este important ca orice activitate nouă să fie împărțită în mai multe etape, fiecare fiind însoțită de indicațiile de rigoare;
- crearea unui spațiu pentru fiecare elev. Covorașul este un loc ideal pentru cele mai frumoase momente din viața clasei. Acolo putem fi aproape de sufletul copilului, putem zîmbi, putem gândi mai profund. Apropo, știți ce cred copiii despre dragoste? *Dragostea înseamnă a-i spune unei persoane ceva rău despre tine și a-ți fi frică că ea nu are să te mai iubească din cauza celor auzite. Dar persoana te surprinde, iubindu-te și mai mult.* (Samanta, 7 ani)

Exemple de mesaje

Clasa a IV-a

Subiectul: ZIUA SFÎNTULUI ANDREI

Obiective:

- familiarizarea cu tradițiile și obiceiurile populare;
- manifestarea de interes și respect față de parteneri în timpul comunicării.

Bună, _____!

Sîntem în ziua de _____, în ajun de _____.

Ziua Sfîntului Andrei mai este numită și Ziua l...p.... l.... i În această zi l... p.... l devine mai _____.

Oamenii de la țară nu lucrează ca _____.

Pentru a se apăra de lupi, ei ung _____ cu _____.

Tot din acest motiv, ei nu _____, _____, _____ și nu dau nimic cu împrumut.

În noaptea de Sfîntul Andrei se fac _____.

Notă: Spațiile libere pot fi înlocuite cu desene.

Subiectul: VACANȚA DE TOAMNĂ

Obiective:

- valorificarea procedeelelor artistice: personificarea, comparația;
- punerea în valoare a culturii fiecărei familii.

Bună, dragi _____!

Sîntem în a _____ zi de _____.

Vacanța cea _____ a trecut ca _____.

Din _____ toamna a cules _____.

Am trăit cele mai incitante momente din această vacanță în _____.

Sînul familiei	Locuri publice	Vizită	Altele

Nu cred că există infirmitate în sens fizic. Există numai infirmități psihice. Marii oameni au reușit să-și înfrîngă infirmitățile fizice, dar infirmitățile psihice au învins și mari oameni...

Nu cred că există o mai mare mulțumire sufletească decît aceea de a avea posibilitatea să schimbi cursul vieții unui om, să-l redai pe om oamenilor...

(D. Hociotă)



Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Ludmila URSU

Activitățile experiențiale descrise în articolul de față țin de *educația pentru sănătate* – o dimensiune a *noilor educații*, al cărei scop poate fi definit ca „dobândirea de cunoștințe, priceperi și atitudini referitoare la componenta fizică a ființei umane și la unitatea acesteia cu componenta spirituală” [1]. Practicile prezentate vizează obiective și conținuturi prevăzute curricular pentru disciplina *Științe* în clasele primare. Astfel, realizarea lor la clasă va crea oportunități de infuziune a educației pentru sănătate în aria disciplinei *Științe*, conectînd într-un circuit formativ unic obiectivele generale educaționale și cele specifice disciplinare.

În cadrul proiectării și realizării activităților experiențiale o atenție deosebită urmează a fi acordată etapei de



Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"

Stela GÎNJU

Castelul – o tehnică de dezvoltare a gîndirii critice.

Aplicații pentru activități experiențiale de educație pentru sănătate (*Științe*, clasele primare)

reflecție, care solicită o abordare critică, generalizarea și valorizarea parcursului didactic din diverse perspective, inclusiv educativă. Pentru amplificarea valențelor educative ale experiențelor, propunem o tehnică elaborată de noi și testată în cîteva școli primare din republică – *Castelul*.

EXPERIENȚA „POLUAREA FONICĂ (SONORĂ)”

Conținut de învățare: „A fi numai urechi”, cl. a IV-a.

Obiectiv: demonstrarea impactului negativ al poluării fonice asupra acuității auzului.

Ustensile: ceasornic, metru.

Algoritm:

1. Invitați în fața clasei 5 elevi și oferiți-le indicațiile necesare pentru acțiunile ce urmează:
 - a) elevii A și B se vor poziționa la 4-5 m unul de altul;
 - b) elevul A se va deplasa încet spre elevul B, ținînd în mînă ceasornicul;
 - c) elevul B, care stă cu ochii închiși, în momentul cînd va auzi ticăitul ceasornicului, va semnaliza (va ridica mîna, va rosti „aud” etc.);
 - d) la semnalul dat, elevul A va trebui să se oprească;
 - e) elevii C și D vor măsura distanța de la elevul A pînă la elevul B și vor fixa rezultatul pe tablă;
 - f) la cerința învățătorului (rostită cu voce înceată), elevul E va produce un zgomot de circa 80 dB (include pentru 1-2 sec. magnetofonul la maxim, lovește unul de altul 2 capace de metal etc.);
 - g) acțiunile a)-e) se vor repeta.
2. După ce v-ați convins că participanții au înțeles pașii

activității și că nimeni nu va fi surprins de zgomotul produs, realizați acțiunile în condiții de liniște.

3. Solicitați elevilor să compare rezultatul măsurării inițiale cu rezultatul celei repetate (distanța obținută va fi mai mică).
4. Rugați elevul B să descrie senzațiile trăite în clipa producerii zgomotului și să își imagineze ce ar fi simțit dacă n-ar fi fost prevenit de producerea acestuia.

Rezultate și concluzii

Zgomotul puternic (poluare fonică) a dus la scăderea de moment a acuității auditive a elevului B, generându-i disconfort. Poluarea fonică deci este nocivă sănătății fizice și mentale și trebuie evitată.

Informații utile

Poluare fonică înseamnă expunere la sunete stresante, discordante sau care lezează sistemul auditiv. În cea mai mare parte, aceasta este condiționată de automobile, trenuri, avioane, echipamente de construcție etc. Potrivit cercetărilor, zgomotele reduc calitatea vieții, afectând organismul uman în funcție de intensitatea și durata/frecvența expunerii (capacitate diminuată de concentrare, probleme cognitive sau auditive, dereglări psihice sau de somn, ulcer, ritm cardiac înalt și hipertensiune etc.). În

rîndul tinerilor, datorită faptului că aceștia preferă să asculte muzică la căști, la volum ridicat, sensibilitatea auzului scade cu fiecare an. National Institute of Deafness (SUA) recomandă consultarea unui medic ORL-ist, dacă răspunsul la majoritatea întrebărilor de mai jos este unul afirmativ:

- *Cei din jur se plîng că obișnuiești să urmărești emisiunile TV cu sonorul tare?*
- *În cadrul convorbirilor telefonice, deseori nu auzi ce spune interlocutorul?*
- *Deseori îi rogi pe cei din jur să repete ce au spus?*
- *Nu auzi bine într-un mediu zgomotos?*
- *Îți este greu să urmărești 3 persoane care vorbesc în același timp?*

Poluarea fonică poate afecta grav și animalele. De exemplu, gălăgia produsă de sonarele navelor și de alte dispozitive subacvatice are consecințe grave pentru balene și delfini; varamul aglomerației urbane este fatal pentru păsări, deoarece maschează semnele apropierei prădătorilor etc.

Intensitatea sunetelor se măsoară în decibeli (dB). Un decibel reprezintă diferența minimă între intensitatea a două sunete percepute de oameni; o creștere a intensității sunetului cu 3 dB echivalează cu dublarea intensității sunetului.

Corelația dintre intensitatea sunetului și efectele fiziologice

Intensitatea sunetului (dB)	Exemple	Efectele fiziologice
10-15	Foșnetul frunzelor	Induce o senzație plăcută.
20	Discuție în șoaptă	Provoacă irascibilitate, dar permite realizarea unor activități (cititul, dormitul).
35-40	Radio, TV cu volum minim	
50-55	Discuție cu voce de intensitate medie	Dacă persistă, provoacă irascibilitate, neatenție, nervozitate, insomnie etc.
60-70	Discuție cu voce tare, țipete, strigăte	
75-80	Zgomote ale străzii aglomerate	
90	Zgomot produs de motorul motocicletei	Cu o frecvență repetată, provoacă efecte de lungă durată, legate de leziunea nervului acustic.
100	Zgomot produs de un ciocan pneumatic Muzică rock	
120-130	Tunet Zgomot produs de un avion supersonic	Provoacă durere.
140-150	Explozie	Poate provoca surzenie.

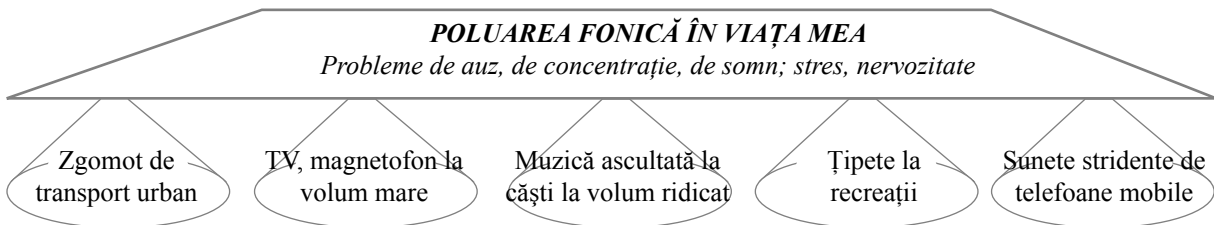
Comisia Europeană a lansat proiectul CALM II, a cărui primă etapă (deja realizată) a presupus întocmirea hărților de zgomot ale orașelor (pornind de la premisa că un mediu fonic normal este de maximum 70 dB; totuși, pentru un somn sănătos zgomotul nu trebuie să depășească 30 dB). Proiectul este menit să stimuleze cercetările științifice pentru elaborarea de materiale și tehnologii care să reducă zgomotul urban, pentru regîndirea componentelor motoarelor mijloacelor de transport, pentru refacerea străzilor cu asfalt care să „absoarbă” sunetele produse de cauciucuri etc. Eforturile științifice sînt corelate cu un sistem legal punitiv: restricții de viteză, amenzi pentru cei care încalcă normele de poluare fonică. În Sri Lanka, de exemplu, disconfortul fonic este considerat o ofensă penală. Aspectele punitive trebuie prevenite, inclusiv prin educația populației de toate vîrstele. Să ne străduim deci să le oferim urechilor noastre cît mai multă liniște, să nu țipăm și să evităm mediile prea „sonore”, să plantăm cît mai mulți copaci, căci ei ne ajută în lupta cu poluarea fonică.

Reflecție

Învățătorul pregătește, din timp, 4-6 conuri din hîrtie/carton identice (pot fi fără bază); modelul tridimensional al unui acoperiș, confecționat din carton, pe care se va scrie: *Poluarea fonică în viața mea*.

În cadrul unui *Brainstorming*, pe conuri se notează sursele de poluare fonică cu care elevii se întîlnesc cel mai frecvent la școală și acasă. Ulterior, pe conuri se montează acoperișul, obținîndu-se, astfel, un castel. Pe acoperiș, elevii enumeră efectele nocive ale poluării fonice, oferind explicațiile de rigoare.

Elevii sînt dirijați să observe că trăinicia castelului se datorează numărului mare de conuri pe care se sprijină acoperișul. Apoi, sînt solicitați să identifice sursele de poluare fonică pe care le-ar putea exclude printr-un comportament conștient. Conurile cu inscripțiile respective se extrag, pe rînd, de sub acoperiș. În final, se constată că, rămînînd un singur con, acoperișul nu mai ține și castelul se dărîmă.



Așadar, este în puterea fiecărui elev să diminueze poluarea fonică a mediului în care locuiește și învață, trebuie doar să adopte o atitudine responsabilă față de sănătatea proprie și a celor din jur. Activitatea va finisa prin elaborarea unei liste de norme comportamentale, prin a căror respectare elevii pot contribui la reducerea poluării sonore a ambiantului.

EXPERIMENTUL „CULORILE ȘI TEMPERATURA”

Conținut de învățare: „Temperatura aerului”, cl. a III-a.

Obiectiv: demonstrarea dependenței temperaturii de culoare.

Ustensile: 2 termometre, o foaie de hîrtie albă și una neagră, o sursă de încălzire (bec electric).

Algoritm:

1. Înfășurați un termometru în hîrtie albă, iar celălalt – în hîrtie neagră.
2. Plasați termometrele la aceeași distanță de sursa de căldură.
3. Peste 5 min., scoateți termometrele și citiți indicațiile. Între timp, prezentați informații utile referitoare la subiect.

Rezultate și concluzii

Indicațiile de pe termometrul înfășurat în hîrtie neagră sînt mai mari decît cele de pe termometrul înfășurat în hîrtie albă. Culoarea neagră deci absoarbe lumina și căldura, iar cea albă le reflectă.

Informații utile

Faptul că negrul absoarbe căldura, iar albul o reflectă a determinat anumite adaptări la unele organisme animale și vegetale. De exemplu, pentru a rezista la temperaturi înalte și lumină directă, plantele de stepă (jaleșul, coșaciul, scrîntitoarea) au frunzele acoperite cu perișori albi. Totalitatea

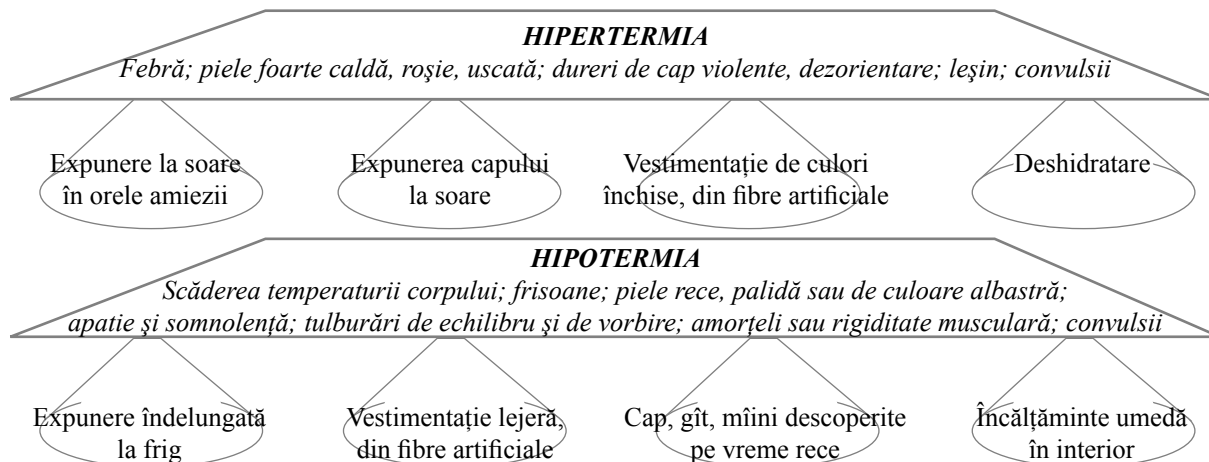
perișorilor conferă plantelor o nuanță albă, care reflectă razele solare, astfel micșorînd temperatura percepută.

Inspirîndu-se de la plante, oamenii s-au învățat să utilizeze culorile pentru a se simți confortabil atît la frig, cît și la căldură. De exemplu, în Spania, în localitățile montane, pentru a menține căldura, acoperișurile caselor sînt executate din materiale de culoare neagră.

Dacă omul nu adoptă un comportament corect în perioade cu temperaturi scăzute sau ridicate, sănătatea îi poate fi grav afectată. În cazul expunerii îndelungate la soare poate surveni hipertermia, care are următoarele simptome: febră; piele foarte caldă, roșie și uscată; dureri de cap violente; dezorientare; leșin; convulsii. În astfel de cazuri, este necesară o intervenție medicală urgentă. Între timp, persoana trebuie dusă la umbră și stropită cu apă rece, asigurîndu-i-se o bună ventilație și dîndu-i-se să bea lichide. Pentru a preîntîmpina hipertermia, pe perioada caniculei se recomandă: evitarea expunerii prelungite la soare între orele 11.00-18.00; consumarea a cel puțin 2 l de lichide (sucurile și băuturile energizante trebuie diluate cu apă); o vestimentație lejeră, din fibre naturale, de culori deschise; acoperirea capului cu pălării sau chipiuri (de preferință albe). În cazul expunerii îndelungate la aer, apă, vînt sau ploi reci poate surveni hipotermia, care se manifestă prin următoarele simptome: scăderea temperaturii corpului; frisoane; piele rece, palidă sau vineție; apatie și somnolență; tulburări de echilibru și de vorbire; amorțeli sau rigiditate musculară. Hipotermia presupune asistență medicală urgentă. Ca prim ajutor, se vor face băi calde, se vor consuma lichide calde, se va înveli victima cu pături. Este interzisă fricționarea sau masarea corpului. Pentru a preîntîmpina hipotermia, se recomandă, în primul rînd, o vestimentație călduroasă, din fibre naturale. Pe timp de iarnă, unii copii umblă cu capul dezgolit, fără fular sau mănuși, în gecuri scurte, care nu acoperă bine abdomenul. Asemenea obiceiuri vestimentare dau dovadă de iresponsabilitate față de sănătatea proprie și pot duce la hipotermie.

Reflecție

În mod analog celui descris în experiența precedentă, se construiesc 2 castele: pe conuri se scriu cauzele survenirii hiper- și hipotermiei, iar pe acoperișuri – simptomele aferente:



Elevii sînt solicitați să enumere regulile de comportament care exclud cauzele hiper- și hipotermiei. Conurile cu inscripțiile respective se extrag, pe rînd, de sub acoperișuri, castelele dărîmîndu-se. În concluzie, fiecare elev poate evita riscurile hiper- și hipotermiei, este suficient doar să adopte o atitudine responsabilă față de sănătatea proprie. La final, se poate sintetiza o listă de acțiuni în vederea acordării primului ajutor persoanelor afectate de hiper- și hipotermie.

**EXPERIMENTUL SIMULATIV
„PLĂMÎNII FUMĂTORULUI”**

Conținut de învățare: „A respira”, clasa a IV-a.

Obiectiv: demonstrarea impactului nociv al fumului asupra organismelor vii.

Ustensile: vas din plastic transparent cu capac, tub de sticlă cu lungimea de 5-7 cm, tampoane de vată, plastilină, țigară cu filtru, chibrituri, un ghiveci cu plantă.

Locație: experimentul se realizează în aer liber, la o distanță de circa 5 m de elevi; participanții își pot acoperi gura și nasul cu măști de tifon protectoare sau cu bucăți de tifon umede.

Algoritm:

- Executați un model al aparatului respirator al omului, respectînd următoarele etape:
 - perforați capacul vasului de plastic (diametrul orificiului trebuie să corespundă cu diametrul tubului de sticlă);
 - introduceți tubul de sticlă în orificiul din capac;
 - acoperiți crăpăturile din jurul tubului cu plastilină;
 - introduceți cîteva tampoane în vasul de plastic;
 - acoperiți vasul cu capacul.
- Poziționați ghiveciul la o distanță de circa 1-2 m de modelul realizat.

- Simulați fumatul pe modelul realizat: comprimați vasul de plastic, apoi dați-i drumul: aerul va ieși din vas, apoi va intra lent; introduceți filtrul țigării în tub și aprindeți țigara cu un chibrit; țigara va arde, apoi se va stinge.

- Observați cum arată tampoanele din vas.

- Ștergeți frunzele plantei cu un tampon curat și observați cum arată acesta.

Rezultate și concluzii

- Tamponul din vas și-a schimbat culoarea, devenind galben-maroniu, deoarece a îmbibit nicotină și alte substanțe chimice produse prin arderea țigării. În așa mod, se demonstrează acțiunea negativă a fumului activ asupra plămînilor omului.
- Și tamponul cu care au fost șterse frunzele plantei și-a schimbat culoarea. Astfel, se constată că și fumul pasiv dăunează organismelor vii.

Informații utile

Fumul de țigară conține circa 4000 de substanțe chimice, multe dintre care sînt otrăvitoare (nicotina, gudronul, acidul cianhidric ș.a.). În procesul fumului, aceste substanțe, dizolvîndu-se în salivă, ajung în stomac; fiind inhalate în plămîni, se transportă în tot organismul. Impactul nociv al fumului asupra organismului uman este inevitabil:

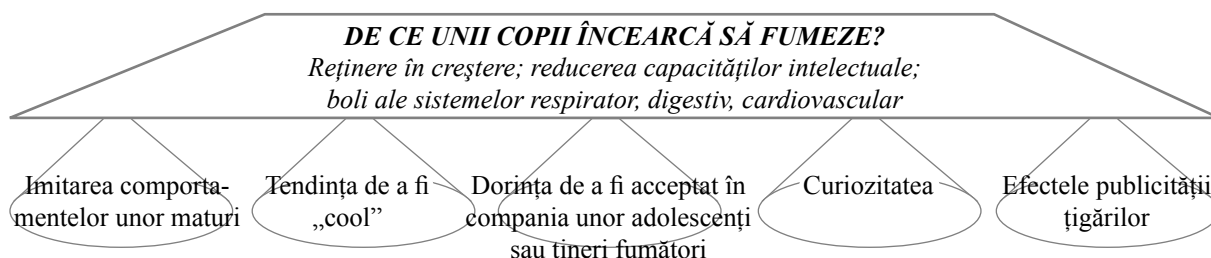
- apar dificultăți de respirație, oboseală rapidă, tuse; cu timpul, se instalează bronșita cronică care este însoțită de tuse chinuitoare;
- plămîinii sînt atacați direct de nicotina și smoala din țigară, fapt ce reduce imunitatea; în rezultat, sporește riscul îmbolnăvirii de pneumonie și tuberculoză;
- se îngălbenesc dinții, se distruge emailul dentar, se dezvoltă diverse boli de dinți;
- după fumat, sucii gastrici se elimină chiar și în lipsa hranei, distrugînd pereții stomacului și ducînd la apariția ulcerului;

- după 30 min. de la fumarea unei țigări, se îngustează vasele sanguine, generînd dificultăți de funcționare a inimii;
- studiile asupra adolescenților fumători au demonstrat că aceștia sînt mai scunzi, au cavitatea toracală mai mică și capacități intelectuale mai reduse.

Efectele fumatului asupra sănătății nu se resimt imediat, de aceea fumătorii nu iau în serios avertismentele medicilor, dezvoltînd cu timpul o dependență de tutun, comparabilă cu alcoolismul și narcomania, care se înfruntă cu greu. Inhalarea fumului de țigară în preajma unui fumător, de asemenea, este dăunător organismului, provocînd dureri de cap, iritații oculare, tuse, amețeli, greață.

Reflecție

Se construiește un castel după modelul prezentat anterior: pe conuri se scriu motivele pentru care unii elevi fumează (imitarea comportamentelor unor maturi (rude, cunoscuți, actori etc.); tendința de a fi „cool”; dorința de a fi acceptat în compania unor adolescenți sau tineri fumători, eventual din grupuri nonformale; curiozitatea; efectele publicității țigarilor etc.); pe acoperiș se notează efectele nocive ale fumatului asupra sănătății copilului.



Elevii sînt solicitați să argumenteze caracterul nefondat al motivelor identificate. Conurile cu inscripții se extrag, pe rînd, de sub acoperiș și, în rezultat, castelul se dărimă. Ulterior, elevii sînt rugați să creeze și să interpreteze dialoguri despre reacțiile corecte în cazul în care: cineva te provoacă să fumezi o țigară; afli că un coleg sau un amic fumează; te afli în preajma unor persoane care fumează (fumat pasiv).

În final, sintetizăm aspectele generale ale tehnicii *Castelul*:

- ✓ Se proiectează în vederea analizei cauzelor și efectelor fenomenului studiat și urmărește dobîndirea de către elevi a unor conduite conștiente și responsabile privind fenomenul vizat.
- ✓ Fenomenul supus reflecției va fi unul cu impact negativ asupra calității vieții și poate ține de conținuturi specifice unor discipline școlare (asemeni exemplelor propuse mai sus) sau de conținuturi specifice activităților educative (relații conflictuale între copii sau între copii și adulți; riscuri de accidente sau îmbolnăviri; insuccese sau dificultăți la învățatură; sentimente și stări negative – invidie, indiferență, intoleranță etc.). Astfel, tehnica devine pasibilă utilizării atît la lecții, cît și la orele de dirigenție.
- ✓ *Castelul* „împletește” secvențe de *Brainstorming* într-o activitate de dublă modelare, în baza unor analogii de tip funcțional:
 - a) construirea unui model – o variantă parțială (sub aspectul cauzelor și efectelor) și schematizată a fenomenului vizat: fenomenul ↔ „castelul”;

cauzele fenomenului ↔ conurile, ale căror vîrfuri susțin acoperișul „castelului”; efectele fenomenului ↔ acoperișul „castelului”;

- b) reprezentarea prin acțiuni concrete a repercusiunilor implicării personale pentru evitarea/contracarea parțială sau totală a cauzelor fenomenului vizat, în vederea eradicării/diminuării efectelor acestuia: repercusiunile implicării personale ↔ înlăturarea parțială sau totală a conurilor ce susțin acoperișul și, în rezultat, reducerea gradului de trăinicie a „castelului” sau chiar ruinarea lui.
- ✓ Tehnica dezvoltă gîndirea critică a elevilor, deoarece permite „a achiziționa idei, a le examina implicațiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a construi sisteme de argumente care să le sprijine și să le dea consistență, a-și definitiva atitudinea în baza acestor argumente” [2, p. 9].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Buc., Ed. Aramis, 2001.
2. Buga, A.; Duca, Gh., *Protecția mediului ambiant*, Ch., Ed. Univers Pedagogic, 2007.
3. *Curriculum școlar, cl. I-IV*, Ch., Ed. Lumina, 2003.
4. Burlea, E., *Teoria și metodologia științelor în învățămîntul primar*, Ch., 2006.
5. Fătu, S., *Didactica disciplinei Științe ale naturii, cl. III-IV*, Buc., Ed. Corint, 2007.



Ala SOLOVEI

Direcția Generală Învățământ Soroca

„Din toate-n lume cîte avem, personalitatea e binele suprem.”

(M. Eminescu)

Tema *Personalitatea* suscită cel mai mult interesul elevilor din clasele de liceu. Efectuînd un sondaj în debutul studierii disciplinei *Psihologia*, la întrebarea *Ce subiecte vi se par mai atractive?*, 68% din liceeni au indicat, în primul rînd, *Personalitatea*. Înainte de predarea modului „*Personalitatea și activitatea*”, elevii au fost rugați să enumere aspectele pe care doresc să le abordeze și să formuleze întrebări. Am selectat doar cîteva dintre ele: *Se naște omul personalitate? La ce vîrstă devine personalitate? Care sînt factorii ce contribuie la formarea personalității? La ce vîrstă însușirile de personalitate ating apogeul în dezvoltare? La ce vîrstă acestea încep să regreseze?* Impresionante au fost și opțiunile elevilor pentru realizarea eseului structurat „*Cea mai remarcabilă personalitate*”.

În continuare țin să relatez cîteva crîmpeie din activitatea mea la clasă la acest subiect, care se axează pe aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice: *Știu, vreau să știu, învăț; Pixuri în pahar; Tabelul SINELG; Agenda cu notițe paralele; Cinquain*.

Știu, vreau să știu, învăț este o tehnică de monitorizare a propriei învățări și de dezvoltare a spiritului de investigație. Poate fi folosită în activitatea cu întreagă clasă sau în grupuri mici.

Etape:

1. Enunțăm tema lecției: *Personalitatea*. Cu ajutorul întrebării *Ce știți despre personalitate?* trecem în revistă cunoștințele elevilor la subiectul dat, grupînd și înscriind în prima rubrică din tabel toate ideile relevante.

Știu	Vreau să știu	Învăț

2. Ulterior, elevii formulează întrebări cu referire

O lecție despre personalitate pentru dezvoltarea personalității

la ceea ce doresc să aflu și le scriu în cea de-a doua rubrică. Această etapă îi motivează să își stabilească propriile scopuri ale învățării.

3. Rubrica a treia este completată pe parcursul sau la sfîrșitul lecției. Respectiva etapă le oferă elevilor posibilitatea să determine în ce măsură au fost atinse obiectivele vizate.

Pixuri în pahar este o tehnică de discuție dirijată, care se desfășoară după următorul algoritm.

1. Scriem pe tablă un citat: „*Și poporul, și servitorul, și învingătorul recunosc în orice timp că suprema fericire a copiilor pămîntului este personalitatea.*” (J. W. Goethe)
2. Atenționăm elevii că subiectul abordat va servi ca temă de eseu și le recomandăm să-și facă notițe.
3. Plasăm într-un loc accesibil un pahar pentru pixuri.
4. Elevii care doresc să se pronunțe pe marginea citatului își pun pixurile în pahar.
5. După ce doritorii și-au anunțat participarea, luăm cîte un pix din pahar și oferim cuvîntul posesorului acestuia. În timp ce elevul vorbește, nu este permisă nici o intervenție, comentariile sau completările fiind făcute între alocuțiuni. Apoi, luăm din pahar alt pix și discuția continuă.
6. Pe parcurs, adresăm întrebări de precizare, iar în final recurgem la generalizarea ideilor enunțate.
7. Ca temă de casă, elevilor li se propune să redacteze un eseu.

Tabelul SINELG este o tehnică de monitorizare, care contribuie la înțelegerea textului și la sistematizarea informației citite.

Etape:

1. La etapa de *evocare*, anunțăm instrucțiunile pentru lectura în cheia tehnicii *SINELG*, inclusiv pentru utilizarea semnelor de rigoare:

„v” – informația citită confirmă ceea ce știu sau cred că știu elevii;

„_” – informația citită contrazice sau diferă de ceea ce știau sau credeau că

știu elevii;

„+” – informație nouă;

„?” – informația pare confuză și reclamă o documentare suplimentară.

Personalitatea

Fiecare individ are propriile particularități intelectuale, afective și cognitive care, în ansamblu, determină personalitatea acestuia. Fiecare om se aseamănă cu ceilalți membri ai grupului, dar, concomitent, diferă de ei prin amprenta unică a trăirilor sale.

În sens larg, termenul "personalitate" denumește ființa umană considerată în existența ei socială și în înzestrarea ei culturală.

În sens restrâns, personalitatea este un sistem de însușiri psihice care se manifestă constant în comportament, indiferent de situație, oferind o relativă stabilitate individului.

Sub aspect psihologic, personalitatea se identifică, în linii mari, cu sistemul psihic uman.

În limbaj cotidian, personalitatea desemnează oameni care s-au evidențiat prin calități deosebite, au generat progrese, au revoluționat domeniul în care au activat.

Personalitatea este întotdeauna unică și originală. Fiecare om pornește cu o zestre ereditară singulară, străbate un drum propriu în viață, intră în relații și desfășoară variate activități, are un mod propriu de a fi, de a gândi, de a simți. Prin urmare, personalitatea este, la nivelul omului integral, un sistem bio-psiho-socio-cultural, ce se constituie fundamental în condițiile existenței și activității din primele etape ale dezvoltării individuale în societate.

Personalitatea reprezintă o calitate a omului.

- După lectură, informația este notată în tabel din perspectiva semnelor aplicate pe cîmpul paginii.

v	+	-	?

- Inițiem o discuție construită în jurul presupunerilor/cunoștințelor anterioare și alimentată de confirmări/contestări personale.

Agenda cu notițe paralele, la respectiva fază a lecției, este utilizată cu scopul de a releva impactul primei lecturi a textului, de a racorda cele citite la experiența și trăirile elevilor.

- Elevii găsesc în text definiția de *personalitate*: „Personalitatea este, la nivelul omului integral, un sistem bio-psiho-socio-cultural, ce se constituie fundamental în condițiile existenței și activității din primele etape ale dezvoltării individuale în societate.”
- În caiet, agenda va arăta în felul următor:

Definiția	Comentariul
Personalitatea este: <ul style="list-style-type: none"> – la nivelul omului integral – un sistem bio- – psiho- – socio- – cultural – se constituie fundamental în condițiile existenței și a activității – din primele etape ale dezvoltării – individual – în societate. 	<ul style="list-style-type: none"> – omul privit în ansamblu, ca un tot întreg; – organism individual; – înzestrat cu structuri psihice umane; – stabilește relații sociale, interpersonale; – omul – un ultim purtător al culturii, marcat de sursele, normele și valorile culturii; – se dezvoltă doar în cadrul activității; cu cât sînt mai vaste și diferite domeniile de activitate cu atît personalitatea este mai complexă; – omul nu se naște personalitate, ci individ, însă începe să se dezvolte ca personalitate din primele zile ale existenței, conturîndu-se la vîrsta de 2-3 ani odată cu dezvoltarea celor trei trăsături de bază: conștiința, limbajul și memoria istorică; – fiecare personalitate se dezvoltă individual în funcție de următorii factori: ereditate, familie, școală și mediu; – personalitatea nu se poate dezvolta în afara societății.

- După completarea agendei, profesorul intervine cu mici comentarii, oferind feedback elevilor, punînd accent pe capacitatea de a gândi divergent, de a scoate în evidență și a analiza momente aparent neînsemnate.

La finele lecției, la etapa de *reflecție*, este binevenită utilizarea tehnicii *Cinquain*.

- Explicăm elevilor în ce constă tehnica *Cinquain*. Scrierea unei poezii de 5 versuri, respectînd următoarele reguli:
 - 1 substantiv cu statut de titlu;
 - 2 adjective determinative pentru acel sub-

stantiv;

- 3 verbe, eventual predicate, ale acestui substantiv-subiect;
 - 4 cuvinte semnificative, dar care încheagă imaginea generală;
 - 1 substantiv echivalent cu primul, la nivel lexical sau intratextual, prin mijlocirea celor patru cuvinte anterioare.
- Elevii redactează un text conform parametrilor propuși.
 - Doritorii citesc variantele elaborate, iar colegii le apreciază.

Exemplu:
Personalitatea
Dezvoltată, elevată,

Existînd, activînd, comunicînd,
Relații interpersonale durabile stabilind,
Individualitate.

În final, vom recurge la *Analiza SWOT* a tehnicilor prezentate mai sus.

Tehnica	Punctele forte	Punctele slabe	Oportunități	Temeri
<i>Știu, vreau să știu, învăț</i>	– permite motivarea elevilor pentru un studiu aprofundat al temei abordate;	– reclamă utilizarea de surse adăugătoare, în cazul cînd răspunsurile nu pot fi găsite în conținuturile propuse; – formularea succintă a răspunsurilor necesită mult timp;	– se efectuează evaluarea inițială și formativă;	– conținuturile selectate de profesor ar putea să nu le furnizeze elevilor răspunsuri la toate întrebările din rubrica <i>Vreau să știu</i> ;
<i>Pixuri în pahar</i>	– permite dirijarea riguroasă a activității;	– în baza discuțiilor poate fi efectuată doar evaluarea nonformală;	– oferă posibilitatea de a lucra în plen și în grupuri; – notițele efectuate servesc ca repere în redactarea eseului;	– exprimare incoerentă, balast verbal;
<i>SINELG</i>	– constituie un mijloc eficient de monitorizare a înțelegerii textului;	– poate fi utilizată numai la etapa de realizare a sensului; – lectura textului este strict individuală; – capacitatea de a percepe „semnele de întrebare” tănuite de text diferă de la elev la elev;	– dezvoltă capacitatea de a discerne informația în timpul lecturii; – servește ca suport la completarea unui ghid de învățare, la elaborarea agendei; la redactarea de eseuri;	– în cazul cînd informația din text a fost analizată la etapa de <i>evocare</i> , la celelalte faze ale lecției profesorul trebuie să aplice alte tehnici de lucru cu textul;
<i>Agenda cu notițe paralele</i>	– reliefează impactul celor lecturate asupra elevilor; – poate fi utilizată la toate etapele lecției;	– dacă selectarea pasajului de comentat este la discreția elevilor, ordonarea notițelor va necesita timp suplimentar;	– lucrul în baza acestei tehnici poate fi finisat ca temă de casă;	– nu pot fi stabilite criterii fixe de apreciere;
<i>Cinquain</i>	– permite conexiuni interdisciplinare.	– presupune cunoașterea și respectarea normelor gramaticale.	– permite realizarea feedback-ului și a evaluării.	– elevii pot întîmpina dificultăți la găsirea sinonimului pentru primul cuvînt; – alcătuirea unor poezioare mult prea simpliste; – tendința elevilor de a crea versuri cu ritm și rimă, fără a respecta rigorile tehnicii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Goraș-Postică, V.; Lîsenco, S.; Sclifos, L., *Formare de competențe prin strategii didactice interactive*.
2. Cosmovici, A., *Psihologie generală*, Ed. Polirom,
3. Savca, L., *Psihologie*, Ed. Lumina, Ch., 2005.
4. Ștefănescu, D.; Balan, E.; Ștefan, C., *Psihologie*, Buc., 2001.



Sorin CRISTEA

Universitatea din București

Creativitatea pedagogică

Creativitatea pedagogică definește *modelul* calităților necesare *educatorului* pentru proiectarea și realizarea unor activități eficiente prin valorificarea capacităților sale de înnoire permanentă a acțiunilor specifice, la nivelul sistemului și al procesului de învățămînt (S.Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Grupul Litera-Litera Internațional, Ch.- Buc., 2000).

Elaborarea acestui model presupune raportarea la *conceptul psihologic de creativitate* care desemnează dispoziția ce există în stare potențială la orice individ și la orice vîrstă de a produce ceva nou și relevant la nivel individual sau social (*Dictionnaire de la psychologie*, 1995, p. 67).

Conceptul psihologic de creativitate definește „capacitatea de a produce opere noi, de a utiliza comportamente noi, de a găsi soluții noi la o problemă” (*Grand Dictionnaire de la Psychologie*, Larousse, Paris, 1994, p.182).

Abordarea *creativității* este realizată din diferite perspective: a) în sens larg, cantitativ, ca trăsătură general-umană „utilă în rezolvarea problemelor întîmpinate de un individ în viața sa profesională sau cotidiană” – *creativitate individuală*; b) în sens restrîns, calitativ, ca trăsătură specială „ce poate genera descoperiri științifice, noi curente artistice, invenții și programe sociale inovatoare” – *creativitatea socială* (confirmată social); c) *economică* – „evidențiată prin faptul că noile produse ori servicii înseamnă noi locuri de muncă; d) *managerială* – relevantă

atunci cînd „organizațiile și societatea sînt nevoite să-și adapteze resursele la cerințele activităților în perpetuă schimbare”; e) *mistică/tradițională* (care dezvoltă mitul inspirației înnăscute); d) *pragmatică* („sub semnul comercializării); e) *psihodinamică* („creativitatea este rezultatul tensiunii dintre realitatea conștientă și pulsunile inconștiente”); f) *psihometrică* (prin teste „de gîndire divergentă”); g) *cognitivă* (*creativitatea* parcurge două etape: „generativă – individul construiește reprezentări mentale ale căror funcții duc la apariția descoperirilor creative”; „exploratoare – funcțiile respective generează idei creative”); h) *socială* (accent pe „importanța influenței mediului social asupra creativității”); i) *trăsăturile personalității creatoare* (semnificative pentru înțelegerea creativității – „gîndirea independentă, încrederea în sine, fascinația complexității, orientarea estetică și asumarea riscurilor”); h) *interacționistă* („teorii implicite care se fundamentează pe conjugarea unei serii de factori cognitivi și de personalitate și conțin afirmații precum „face legături între idei”; teorii explicite care afirmă că fenomenul creativității se situează la confluența dintre motivația intrinsecă, abilități și cunoștințe relevante într-un domeniu și aptitudini creative semnificative”) (R.J.Sternberg (coord.), *Manual de creativitate*, Ed. Polirom, Iași, 2005, p.13-24).

Prezența atîtor perspective, unele cu pretenții de paradigmă, solicită o abordare *globală, filozofică a creativității* în vederea identificării și valorificării funcției sale centrale, de maximă generalitate, valabilă în toate domeniile de activitate (culturală, științifică, artistică, economică, politică, *pedagogică* etc.).

Abordarea filozofică a creativității, avînd ca premisă recunoașterea specificului psihologic al acesteia. Evidențiază însă două consecințe majore rezultate din „capacitatea personalității umane de a produce idei multe și diverse”: *restructurarea contextului* în care are loc activitatea reorganizată prin angajarea creativității; deschiderea spre mai multe soluții „cu

acceptarea riscului, a ambiguității și a contradicției în schimbul preferinței pentru complexitate” (*Enciclopedia de filozofie și științe umane*, Ed. DeAgostini/All, Buc., 2004, p.194).

Funcția centrală a creativității angajează, astfel, consecințele sale superioare, confirmate în plan social, nu numai individual, asociate cu *produsele* calitative ale *creativității* (inventive, inovatoare, emergente) dependente de nivelul de educație. Această funcție are un caracter obiectiv în măsura în care vizează optimizarea raporturilor între *originalitatea individuală* și *valoarea socială a produselor creativității* realizate în cadrul unui *proces de creație* ce valorifică la maximum toate caracteristicile psihologice ale *personalității creatoare*, de tip *cognitiv*, dar și *noncognitiv*, ca expresie analitică și sintetică, reactivă și proactivă a educației de calitate, proiectată *curricular* în sensul *educației permanente* și *autoeducației*.

Funcțiile principale, rezultate din dezvoltarea funcției centrale, vizează: a) orientarea pedagogică a oricărei activități de creație în direcția realizării unor produse superioare; b) parcurgerea tuturor etapelor necesare în procesul creator; c) valorificarea tuturor trăsăturilor psihologice necesare pentru formarea și dezvoltarea *optimă* a fiecăruia ca personalitate creatoare. În perspectivă managerială, aceste funcții determină structurile generale necesare creativității umane în orice context psihologic (individual) și social (economic, cultural, pedagogic, politic etc.).

Structura creativității exprimă interdependența existentă între *produsul creator-procesul creator-personalitatea creatoare*.

1) *Produsul creator* reprezintă un element *nou* în raport cu experiența socială anterioară sau cu experiența de viață a unui individ.

Validitatea produsului creator implică două criterii complementare: *originalitatea* – „un cadru de corelare care reprezintă spațiul ierarhic de manifestare a creativității” (E. Landau, *Psihologia creativității*, EDP, 1979, p. 20); *relevanța* – utilitatea socială a oricărui produs creator (material sau spiritual).

Originalitatea și relevanța produsului creator acoperă cinci niveluri ierarhice: a) *expresiv* – creativitate individuală demonstrată prin spontaneitate și libertate foarte mare de reacție, cu riscuri ce trebuie controlate social (vezi expresivitatea copilului lipsit de experiență); b) *productiv* – creativitate individuală demonstrată prin soluții tehnice spontane, mai mult sau mai puțin improvizate, deseori neconfirmate în timp la scară socială; c) *inventiv* – creativitate individuală confirmată microsocioal, demonstrată prin reordonarea însușirilor specifice obiectelor, fenomenelor, relațiilor etc., studiate anterior la o limită situată între originalitatea individuală și originalitatea socială (vezi proiectele didactice elaborate

de profesor); d) *inovator* – creativitate confirmată micro- și macrosocioal, în plan teoretic și aplicativ, prin restructurarea obiectelor, fenomenelor, relațiilor etc. studiate în cadrul unui domeniu de activitate (prin mijloace de cercetare fundamentală, orientată, operațională – vezi proiectul de reformă a educației); c) *emergent* – *creativitate superioară* confirmată macrosocioal, care restructurează/revoluționează nu numai un domeniu de activitate, ci sistemul social global (vezi rolul educației și al cercetării științifice în societatea postindustrială, informațională, bazată pe cunoaștere).

Primele două niveluri corespund *planului secundar* al creativității, care stimulează apariția unor elemente noi semnificative doar în raport cu experiența individuală. Ele asigură înțelegerea fenomenelor studiate, chiar lărgirea acesteia, dar în limite cunoscute sau aplicate deja la scara valorilor sociale.

Ultimele două niveluri corespund *planului primar* al creativității, care oferă “o nouă înțelegere” a fenomenelor studiate. Ele asigură transformarea/restructurarea vechilor cunoștințe sau situații în adevăruri noi în raport cu realizările anterioare, înregistrate într-un domeniu sau altul de activitate.

Între cele două niveluri, un rol aparte îi revine *inventivității*. Ea trebuie concepută ca un nivel tranzitoriu ce stimulează saltul de la produsele creative semnificative individual la produsele creative angajate social.

2) *Procesul creativității* presupune parcurgerea următoarelor etape: a) *pregătirea* – acțiune complexă bazată pe operații de: *identificare a problemei* (natură, specific, timp etc.); *analiză a datelor problemei* (premise, principii, resurse); *acumularea și selecționarea* informației pentru rezolvarea problemei; *prelucrarea și sistematizarea* informației stocate; *elaborarea strategiei de rezolvare a problemei* la nivel de plan strategic și operativ; b) *incubația* – acțiune complexă și *extensivă* realizabilă în timp prin operații de organizare și reorganizare a informației cu procesări calitative, care valorifică experiența individuală și socială la nivelul conștiinței, până la nivelul verigilor profunde, dependente de zona subconștientului și a inconștientului; c) *iluminarea* – acțiune complexă de asociere și de combinare a informației declanșată *intensiv* în momentul *inspirației*, respectiv al *descoperirii* soluției optime de rezolvare a problemei; d) *verificarea* – acțiune complexă de evaluare finală a soluției adoptate, realizabilă prin operații de apreciere, validare, aplicare etc., în condiții de amendare, finisare, ajustare, reorganizare, perfecționare permanentă – pe criterii de ordin social.

3) *Personalitatea creatoare* reprezintă cea de-a treia *dimensiune a creativității*, care evidențiază capacitatea sistemului psihic uman de a angaja un *proces creator*, susținut la nivelul conștiinței individuale, cu scopul de a *produce ceva nou*, original și eficient.

Trăsăturile personalității creatoare pot fi grupate

la nivelul următoarelor categorii de factori (Gr.Nicola (coord.), 1981, p.12-22): a) *factorii intelectuali*, incluși în modelul tridimensional (elaborat de Guilford), care vizează *interacțiunea* dintre *operații* (cunoaștere, memorie, gândire convergentă, gândire divergentă, apreciere critică); *conținuturi* (exprimate semantic, simbolic, imagistic); *produse* (elemente, clase, relații, sisteme, transformări, predicții); interacțiunea *operații-conținuturi-produse* generează trei calități intelectuale tipice personalității creatoare: *fluiditatea/fluwența* (capacitatea de a realiza asocieri între idei, fapte, situații etc.); *flexibilitatea* (capacitatea de adaptare la schimbare); *originalitatea* (capacitatea de a propune soluții noi); b) *factorii operaționali*, angajați la nivelul procedeeelor specifice creativității, sintetizate în *tehnici tipice metodei Brainstorming/Asalt de idei* (anularea criticismului, libertatea de producere a ideilor, de combinare și recombinaare, perfecționare) și *gândirii creative* (lista de atribute, sinteze morfologice, metafore și analogii; c) *factorii comportamentali*, exprimați la nivel de: *stil cognitiv* (analitic sau sintetic, măsurabil prin “variabile de consistență și nonconformism”); *atitudini cognitive* care “permit o valorificare optimă a aptitudinilor și cunoștințelor în curs creator”; *motivație creatoare* (care implică “nevoia de noutate și de orientare spre nou”) (P.Popescu-Neveanu, 1978, p.18).

Funcțiile creativității determină structura tridimensională a creativității la nivel social, psihologic și pedagogic. Pe de altă parte, *structura tridimensională a creativității* reflectă cerințele funcționale ale creativității la nivel de *produs-proces-personalitate*.

a) *Funcția socială a creativității* determină modul de realizare a produsului creator, stimulând acele comportamente semnificative din perspectiva raportării optime (cognitive-afective-motivaționale) la realitatea culturală, economică, politică etc.; produsul creativ este cu atât mai elevat cu cât este mai extinsă și mai profundă (re)structurarea posibilităților personalității de înțelegere a realității sociale (E. Landau, 1979, p. 77). Funcția socială a creativității urmărește însă nu numai calitatea imediată a produsului creator, ci și efectele optimizante cu o sferă de acțiune din ce în ce mai largă, mergând pînă la nivel macrosocial – “fiecare societate stimulează și reflectă un tip aparte de creativitate” (M.Roco, 1979, p. 29).

b) *Funcția psihologică a creativității* determină modul de realizare a procesului creator, angajînd toate resursele existente la nivelul sistemului psihic uman, cu unele accente evidente care vizează: *inteligwența*, aptitudine generală, care asigură premisa *sesizării-rezolvării-inventării* de probleme și de situații-problemă; *gîndirea*, proces de cunoaștere logică, proiectată multifazic, pe baza unității *informațional-operațional*, realizabilă în sens *convergent-divergent*; *imaginația*, proces de

cunoaștere logică specializat în (re)producerea noului prin (re)combinarea informațiilor dobîndite anterior; *aptitudinile speciale*, “vectori” ai acțiunii eficiente, reglatori în diferite domenii de activitate; *atitudinile (afective, motivaționale, caracteriale)*, “vectori” ai acțiunii eficiente, autoreglatori în orice domeniu de activitate.

Privite din perspectiva funcționalității lor creative, toate elementele sistemului psihic uman pot evolua ca însușiri generale ale personalității creatoare implicate de-a lungul întregului proces creator.

c) *Funcția pedagogică a creativității* determină modul de comportare a *personalității creatoare*, angajată în proiectarea unor acțiuni educaționale/didactice, în condiții de transformare continuă a raporturilor *subiect-obiect, educator-educat*.

Definirea conceptului de creativitate pedagogică presupune valorificarea deplină a componentelor *structural-funcționale*, analizate anterior, interpretabile și realizabile în *sens prioritar formativ*.

Structura creativității pedagogice evidențiază anumite caracteristici specifice, dezvoltate la nivelul *produsului creator-procesului creator-personalității creatoare*.

a) **Produsul creator de tip pedagogic** este situat la *nivelul inventivității*, care reflectă capacitatea educatorilor de “a produce” *corelații instrucționale și educaționale noi* (vezi corelația *educator-educat* dezvoltată la nivelul structurii educației/instruirii într-un context intern și extern deschis).

În această accepție putem valorifica o teză de bază a praxiologiei conformă căreia “orice lucru bine făcut este un lucru nou” (T. Kotarbinski, *Tratat despre lucru bine făcut*, Ed. Politică, Buc., 1976). În consecință, orice activitate didactică/educativă (lecție, oră de dirigenție etc.) *eficientă* este o *activitate nouă*, care asigură adaptarea proiectului pedagogic la situațiile concrete ale clasei aflate într-o continuă schimbare și transformare într-un context deschis. Rezultă necesitatea (auto)perfecționării permanente a activității didactice/educative, nu doar în plan pedagogic, ci și social (cultural, politic/civic, economic).

Produsul creator de tip pedagogic angajează nivelul inventivității, situat între creativitatea semnificativă în sens individual și social. La acest nivel, “nu ajung decît puțini indivizi” și anume “cei mai flexibili și mai receptivi la prelucrări simbolice pe spații largi” (E.Landau, 1979), ceea ce probează statutul social superior al cadrului didactic susținut prin calitățile sale psihologice confirmate social în măsura proiectării curriculare a educației/instruirii la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt.

Exercițiul de creativitate angajat permanent la nivelul lecției, orei de dirigenție etc. solicită educatorului adaptarea continuă la situații noi, imprevizibile, în re-

gim de viteză rapidă. Produsul creator rezultă reflectă complexitatea corelațiilor *educator-educat* la nivelul corespondențelor pedagogice necesare între *obiective-conținuturi* pedagogice-*metode-evaluare*, perfecționate permanent într-un context deschis

Domeniul educației dezvoltă un spațiu și un timp pedagogic deschis creativității în plan individual (creativitatea cadrului didactic, creativitatea elevului), colectiv (creativitatea colectivului didactic, creativitatea clasei de elevi, creativitatea microgrupurilor de elevi) și social (creativitatea organizației școlare, creativitatea comunității educaționale, naționale, teritoriale, locale).

b) Procesul creator de tip pedagogic este angajat la nivelul proiectării educației/instruirii, care presupune valorificarea etapelor de *pregătire-incubație-iluminare-verificare* a modului de realizare a lecției, orei de dirigenție etc.

Primele două etape – *pregătirea și incubația* – impun un anumit (auto)control pedagogic, exercitat de cadrul didactic în diferite contexte educaționale. El reorientează tensiunea psihologică a elevului într-o direcție constructivă, favorabilă realizării produsului creator vizat.

Etapa *iluminării* presupune înțelegerea deplină a situației didactice/educative create, stimulând decizia originală și eficientă, condensată afectiv într-un anumit moment de eliberare, “la care nu se poate ajunge dacă lipsesc premisele obținute în faza de incubație” (E.Landau, 1979, p.70).

Etapa *verificării* definitivează procesul creator, exprimat printr-un produs specific (simbol, obiect, acțiune, relație socială etc.) care respectă particularitățile domeniului de referință (ciclu, disciplină de învățământ etc.), acționând la nivelul perfecționării corelației *educator-educat* în mediul școlar și extrașcolar.

Procesul creator implică sesizarea și rezolvarea unor probleme prin următoarele *operații*: a) definirea tipului de problemă; b) avansarea unor soluții virtuale; c) aprecierea ipotetică a soluțiilor probabile; d) (re)actualizarea cunoștințelor și capacităților necesare; e) alegerea soluției optime pe criteriul originalității și al eficienței; f) aplicarea soluției optime; g) verificarea modului de rezolvare a problemei la nivel social.

Rezolvarea unor probleme din ce în ce mai complexe, în contexte pedagogice deschise, creează premisa sesizării unor *situații-problemă* care solicită soluții originale bazate pe restructurarea cunoștințelor și a capacităților dobândite. Intersecția *problematizare* (generată de sesizarea *situației-problemă*)-*creativitate* presupune rezolvarea și chiar inventarea unor *situații-problemă* la niveluri tipice procesului creator științific, bazat pe calitățile *stilului elaborat* și pe cele ale *stilului inspirat*.

Procesul creator de tip pedagogic valorifică ambele stiluri evocate. Ca tendințe, ele pot fi accentuate la nivelul unor discipline școlare. Determinarea unor soluții

didactice/educative, originale și eficiente, angajează însă, în egală măsură, “știința și arta pedagogică”.

Toate etapele procesului creator contribuie la rezolvarea unor probleme și a unor *situații-problemă*, care apar în activitatea de *predare-învățare-evaluare*: a) *pregătirea*, prin “colectarea materialului brut”, necesar procesului creator propriu-zis; b) *incubația*, prin aparență “distanțare de problemă” sau de *situația-problemă*; c) *iluminarea*, prin concentrare maximă, cognitivă și motivațională; d) *verificarea*, prin testarea rezultatelor în condiții și forme variabile, relevante social.

Acest model stimulează disponibilitățile creative ale elevului în activitatea de rezolvare sistematică a *situațiilor școlare-problemă*, realizabilă în mod special prin: a) *pregătirea elevului* (delimitarea și definirea problemei/*situației-problemă* în termenii unor însușiri funcționale); b) analiza structurii problemei/*situației-problemă*; c) analiza elementelor componente, raportarea lor la sistem; d) *producția elevului* (evaluarea diferitelor soluții posibile); e) asocierea ideilor principale în termenii soluției probabile; f) *asigurarea saltului de la gândirea convergentă la gândirea divergentă*; g) *decizia elevului* (alegerea soluției optime pe baza criteriului “valorii prognostice”, angajată social, în termeni de *gândire divergentă*).

Procesul creator presupune înțelegerea relației existente între planul conștient și cel inconștient și subconștient, relație implicată la nivelul creativității, în general. În plan pedagogic, această relație specială evidențiază importanța învățării conștiente, dirijate, elaborate, în care “accentul cade pe tehnica asocierii de idei”, deosebită, dar nu opusă în raport cu inconștientul/subconștientul bazat pe “modul inspirat de abordare a creativității” (E. Landau, 1979, p.68).

Relația *conștient-inconștient* permite înțelegerea celor două modalități de abordare a creativității – *elaborată, inspirată* – la un nivel unitar, complementar.

Planul *conștient* desemnează “o modalitate procesuală superioară a sistemului psihic uman” care “păstrează la nivel social și individual legătura sa vitală cu activitatea”. Angajează „povestea propriei experiențe” într-o “construcție sistemică în care sînt implicate toate procesele psihice”, la nivelul “interacțiunii dintre afectiv și intelectual” (P. Popescu-Neveanu, *Dicționar de psihologie*, 1978, p.141), valorificînd și “zonele periferice, crepusculare” care asigură legătura dintre “psihismul conștient și cel inconștient”.

Planul *inconștient* include “un ansamblu de dispoziții, stări, procese psihofiziologice și psihice, care momentan sau stabil nu se conștientizează”, dar care într-o zonă *de profunzime* își păstrează caracterul *pregnant psihic*. El se dezvoltă astfel doar “în reciprocă interacțiune cu compartimentul conștiinței” (idem, p.342, 343).

Procesul creator, în general, cel *pedagogic*, în mod special, valorifică teza conform căreia “*inconștientul luat în sine nu are sens, ci numai în raport cu conștientul*”.

Pe de altă parte, energizarea și dinamizarea procesului creator presupune reconsiderarea *conștientului* din perspectiva *inconștientului*, care poate interveni ca *inconștient individual* (care include elemente ereditare, psihofiziologice, mnezice, afective, raționale), *inconștient colectiv* (care fixează diferite modele culturale ale comunității naționale, teritoriale, locale) sau *inconștient automatic* (care cuprinde zona superficială a inconștientului – apropiată de conștiință – echivalentă cu *subconștientul* (idem, p. 689).

Subconștientul intervine de pe o poziție tranzitorie, situată între planul conștientului și cel al inconștientului. El acționează ca “o conștiință latentă, potențială, preconștientă și postconștientă, care coexistă cu conștiința și deservește conștiința”, dar și un anumit segment al “inconștientului nonconflictual și transparent”.

Inconștientul intervine în mod conflictual, fiind înclinat spre “ocultație și negare”. Valorificarea sa, în sens *pedagogic*, presupune orientarea acțiunilor de: formare și utilizare a *montajelor de informații*, mergând pînă la transformarea acestora în factori de reglaj și de autoreglaj.

Procesele creatoare, declanșate la nivelul *subconștientului* și al *inconștientului*, “asigură participarea activă a individului la acțiunea adaptativă a organismului”. Pe de altă parte, contradicțiile dintre planul inconștient și planul conștient devin productive în sens pedagogic numai dacă “cerebrația latentă” este valorificată la nivelul proceselor creative elaborate. În cadrul acestora “inconștientul preia și îndeplinește proiecte și căutări ale conștiinței” (idem, p. 345-346).

c) Personalitatea creatoare de tip pedagogic valorifică deplin resursele sistemului psihic uman la niveluri și forme de acțiune corelate special în direcția proiectării-realizării (auto)instruirii/(auto)educației permanente.

Personalitatea creatoare angajată social urmărește în mod special: a) centrarea acțiunii pedagogice/didactice asupra unor obiective formative pozitive, care presupun depășirea performanțelor și a competențelor anterioare; b) asigurarea *corespondențelor pedagogice*, perfectibile în diferite situații concrete, între *obiective-conținuturi-metodologie-evaluare*; c) angajarea permanentă a circuitelor de conexiune inversă, externe și interne, pentru (auto)perfecționarea activității pedagogice/didactice.

Profilarea comportamentului creativ de tip pedagogic valorifică trăsăturile generale necesare și în cazul altor domenii de performanță și competență, care solicită diferite grade de restructurare a realității.

Domeniul educației impune drept criteriu de validare a comportamentului creativ *eficiența comunicării pedagogice*. El reflectă dinamica “lucrului bine făcut”, organizat în funcție de următoarele cerințe sociale, adaptabile la specificul discursului pedagogic: rezistență la schimbare minimă; cheltuieli minime; optimalitate tehnică și economică (T. Kotarbinski, 1976, p.13-15).

Acțiunea eficientă în domeniul educației solicită o mediere permanentă între “educator și educat”. În acest context, “*orice act eficace este un act creator*” (idem, p.13). Realizarea sa presupune valorificarea *principiilor praxiologice generale* la nivelul următoarelor norme operaționale, concepute ca *reguli ale comportamentului pedagogic creativ*: a) pregătirea acțiunii pedagogice; b) economisirea/raționalizarea resurselor acțiunii pedagogice; c) instrumentalizarea acțiunii pedagogice; d) perfecționarea acțiunii pedagogice; e) cooperarea și integrarea principalelor operații ale acțiunii pedagogice.

Aceste reguli vizează nu numai tehnologia pedagogică variabilă, dependentă de obținerea unor rezultate imediate, ci și atitudinile creative constante, care orientează capacitățile personalității în direcția proiectării unor activități pedagogice inovatoare. În această perspectivă, “orice definire a creativității la nivelul personalității va trebui să se refere la interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre *atitudini și aptitudini* (...). Aptitudinile nu sînt creative prin ele însele, ci *devin* astfel, în măsura în care sînt activate prin motive și atitudini creative, educate și educabile.

Personalitatea creativă de tip pedagogic presupune astfel proiectarea și realizarea capacității de organizare a unor: “repertorii de procedee euristice și imaginative educate în sensul atitudinilor creative”; tehnici de organizare a atitudinilor creative și de deblocare a acestora pentru atingerea unor stadii productive la niveluri de creativitate superioară; strategii manageriale de “expansiune a formelor de învățare creativă”, angajate la nivel de educație permanentă (P. Popescu-Novaeu, 1978, p.157).

Funcția pedagogică a creativității orientează, în mod special: realizarea a două acțiuni complementare: elaborarea unui model de educare a creativității; proiectarea unei învățări creative.

a) *Elaborarea unui model de educare a creativității* presupune valorificarea, la diferite niveluri de generalitate, a raportului funcțional existent între comportamentul creativ și flexibilitatea gândirii creatoare.

Obiectivul general vizează formarea-dezvoltarea unei personalități capabilă să se angajeze creator în plan *cultural-profesional-etic*.

Obiectivele specifice vizează proiectarea-realizarea unei educații problematizante (vezi relația problematizare-creativitate), posibilă prin: stimularea gândirii creative prin sesizarea și rezolvarea unor *situații-problemă* din ce în ce mai complexe; dezvoltarea capacităților operaționale definitorii pentru personalitatea creatoare (analiză-sinteză; generalizare-abstractizare; evaluare critică); activarea metodologiilor pedagogice bazate pe corelarea optimă a *factorilor interni* (stil cognitiv; atitudini-aptitudini creative) cu *factorii externi* (*tehnologiile* de comunicare-cercetare-acțiune practică-programare specifică, necesare pentru cultivarea creativității).

Obiectivele concrete vizează operaționalizarea obiec-

tivelor generale și specifice la niveluri dependente de condițiile de realizare (resursele creative ale organizației școlare, clasei de elevi, tipului de activitate didactică proiectat etc.). În condițiile unei instruirii problematizante, aceste obiective concrete pot dezvolta gradual performanțe și competențe susținute prin sarcini pedagogice adecvate, realizabile pe parcursul unei/unor acțiuni de stimulare a flexibilității gândirii, de cultivare a gândirii divergente, de valorificare a aptitudinilor speciale.

b) *Proiectarea învățării creative* presupune anticiparea unor strategii manageriale deschise prin: *clarificarea scopului învățării creative* (la nivelul interacțiunii dintre operativitatea intelectuală-performața școlară-restructurarea permanentă a activității de *instruire*); *stabilirea sarcinilor cadrelor didactice* în condițiile învățării creative (*individualizarea* fiecărei secvențe prin procedee de aprobare, încurajare a spontaneității, stimulare a potențialului minim-maxim, amendare a superficialității); *crearea unei atmosfere afective optime* pentru anularea treptată a factorilor de blocaj (teamă, tensiune, imitație, conformism, criticism); *valorificarea psihologică deplină a corelației profesor-elev* la nivel moral-intelectual-tehnologic-estetic-fizic.

Conceptul pedagogic de creativitate propune un model teoretic adaptabil la condițiile unui “praxis educațional” deschis autoperfecționării permanente. Astfel, *creativitatea definește*: 1) *un produs creator* situat cel puțin la nivel inventiv; 2) *un proces creator* orientat în direcția sesizării și a rezolvării *situațiilor-problemă* la nivelul gândirii divergente; 3) *o dimensiune axiologică a personalității*, care valorifică resursele globale ale

sistemului psihic uman, la nivelul interacțiunii optime dintre *atitudinile creative și aptitudinile creative*.

Formarea cadrelor didactice la nivelul cerințelor specifice creativității pedagogice presupune stimularea capacității acestora de proiectare *curriculară* a activității de educație, în mediul școlar și extrașcolar. Aceasta implică (*Cahiers pédagogiques*, nr.338/1995, p.27-29):

- 1) *Crearea unor noi structuri de organizare a perfecționării*, cu stadii intensive (2-4 ani), prin module deschise care oferă informații fundamentale, cu valoare metodologică superioară din: a) *psihologia (generală și a vîrstelor)*; b) *pedagogia generală (teoria generală a educației, didactica generală, teoria curriculumului)*; c) *sociologia educației*; d) *managementul educației*; e) *didactica specialității*, f) *practica pedagogică*.
- 2) *Elaborarea unor noi modele de discurs pedagogic*, prin orientarea cunoștințelor fundamentale și aplicative în direcția rezolvării unor probleme și *situații-problemă*, îmbinînd știința “de a gira imprevizibilul care este nonprogramabil” cu “arta” de a valorifica deschiderile procesului de învățămînt.
- 3) *Operaționalizarea unor dispozitive de profesionalizare pedagogică*, prin *redefinirea obiectivelor, reorganizarea structurilor* (în contextul metodologic specific educației permanente și pedagogiei adultului) și *diversificarea “ofertelor scrise”* (cursuri, module, tematici și sinteze bibliografice etc.) realizate la nivelul eticii “lucrului bine făcut”, care stimulează autorefecția creativă, învățarea inovatoare, angajarea socială, decizia managerială.

Summary

The current issue of our magazine brings in focus the problem of promoting creativity, via the means of life-long learning, as an innovation stimulus and a key-factor for development of personal, professional, entrepreneurial and social competencies, as well as for increase of the wellbeing of the members of society.

The development of the students' creative and innovative spirit is a demand of time. Such a complex undertaking requires the following conditions: **creative and innovative schools, creative and innovative managers and teachers, creative and innovative school-family partnerships, creative and innovative teaching approaches, strategies and technologies**. These are the central ideas of the articles signed by

VI. Pohilă, C. Crețu, M. Dumitrana, Valentina Lungu, Viorelia Lungu, V. Chicu, A. Cazac, L. Scifos and S.Cristea. Various aspects of **developing the communicative and linguistic competencies** of students in secondary and higher education are approached by N. Căruntu and N. Cocieru. The column *Developing Critical Thinking* conveys suggestions for **applying the RWCT techniques** within “Sciences” subject in primary school, through the experiential activities for environmental education (L.Ursu and S. Gînju), and within the „Psychology” subject taught at the lyceum level (A.Solovei). Other topics of this issue include **the lesson planning from the perspective of constructivist education** (N.Petrovski), and the theory of curricular development (M. Mihăescu).

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

Arta copiilor

Un învățător de sat a publicat nu demult, înainte cu un an sau doi, o lucrare harnic muncită asupra desenului în clasele primare. Studiul urmărea, desigur, alte gânduri decât cele dezvoltate aici: meseria de învățător canalizează orice interes abstract spre problema pur pedagogică. Cartea era însă împesărită cu un număr de desene, adunate de însuși autorul din laboratorul artistic al copiilor; desene pe care învățătorul le credea caracteristice pentru darul de a plăsmui al copilului. Pentru noi tocmai acest material ilustrativ a făcut punctul de atracție al cărții, care în timp scurt a și dispărut din vitrine. Desenele acelea ne absorbau atenția estetic. Concluziile învățătorului de natură strict pedagogică erau departe de a epuiza toate problemele ce-și puteau ține semnele de întrebare pe marginea acelor creații scăpate naiv din creion sau peniță. Felul de a desena al copilului, mai mult abstract, decât urmînd modelul natural, felul de a reduce liniile realității la un schelet uimitor de expresiv articulat făcea din acele desene – pentru noi cel puțin – o creație în sine, care mulțumea, adică ceva mai mult decât o simplă etapă stîngace și foarte departe de țintă în evoluția artistică a unui individ. Am înțeles că copilul are în mare parte aceeași manieră de a desena ca și primitivul admirat cu atîta elan de anume școale moderniste. Artistul modern a urmat într-un anumit înțeles sfatul evanghelic: De nu veți fi ca copiii, nu veți intra în împărăția cerurilor. Artistul superdiferențiat al timpului s-a dus, prin urmare, să facă școală învățînd de la copii și de la primitivi. Ceea ce fac aceștia instinctiv și printr-un ciudat dar de intuiție involuntară se încearcă să facă și artistul, dar din „conștiință estetică”, adică mult-puțin intenționat, programatic...

Dar nu e vorba numai de desenul copilului. Invenția verbală și libertatea imaginației prin care excelează copilul justifică și mai mult apropierea aceasta între geniu și copilărie. Copilul e silit, din sărăcie de cuvinte, să se exprime la fiecare pas prin metafore. Apropierea ce le face copilul între lucruri sînt adeseori mai îndrăznețe decât cele ale lui Marinetti, apostolul futurist al „cuvintelor rostite în libertate”. Orice părere rostită de un copil invențios asupra unui lucru trădează una din multele concepții posibile despre lume. Copilul devine aproape prin fiecare cuvînt rostit un artist, un poet, cum artistul în clipele sale rare de creație reia, de fapt, firul întrerupt al copilăriei. Copilul se ridică inconștient și cu o ușurință organică, aproape neconștient, la creația artistică.

Artistul suferă intermitent de copilărie...

Iată-ne deci în fața unei probleme: arta copiilor. Pare tot atît de miraculoasă, aproape ca fenomenele de ocultism sau ca darul matematic al acelor nobile ființe, tovarășe ale omului, care scot rădăcinile pătrate din numere de cîte cincisprezece cifre. Maeterlinck a descris aceste ființe în una din ultimele sale cărți, lăsîndu-ne să simțim un fior mai mult în fața necunoscutului.

Un studiu psihologic asupra artei copiilor ar aduce poate mai multă lumină în anumite probleme de estetică decât poate să aducă speculația ce toarnă apă în vasele Danaidelor. Cu arta copiilor sîntem în plină problemă a intuiției geniale, într-o stare mai puțin complicată. În ce consistă acest dar al intuiției creatoare mai des întîlnit la copii decât la oameni deplin formați? De unde vine acest dar și cum se face că adeseori încetează de la o anumită vîrstă cînd tocmai te aștepti la adevăratele roade?

Lucian BLAGA

DESPRE CREATIVITATE...

E o lege a educației omului de a nu se mulțumi cu ceea ce a învățat de la vechii măștri, ci, pornind de la ceea ce a învățat, să caute să gândească și să creeze el mai departe.

Constantin Daicovicu

Într-o epocă saturată de teoria științifică, avînd probleme vitale încă nerezolvate, orice știință, oricît de hazardată, merită să fie captată și sprijinită. E linia cea mai modernă, de altfel, ca națiunile să se bazeze, atît cît e posibil, pe detectarea, încurajarea și exploatarea ideilor proprii...

Ion Basgan

A găsi o soluție, nu-i atît de important. Important e să cauți. Să cauți veșnic. Să cauți mereu, chiar și fără speranță.

Jorje Luis Borges

Copiii găsesc de toate în nimic.

Giacomo Leopardi

Imaginația, pentru a fi productivă, trebuie să fie stimulată și fecundată de sentiment.

Jean-Marie Guyau

A ști nu înseamnă a crea.

Există oare descoperire care să nu ducă la noi mistere și care să nu favorizeze, astfel, zborul totdeauna mai larg al imaginației? Știința începe prin mirare și sfîrșește prin mirare, spune Coleridge.

Oare omul nu va suferi alternări grave cînd, sub influența

științei, va deveni o ființă din ce în ce mai reflexivă?

Ceea ce produce plăcerea de a înțelege este plăcerea de a gîndi, care se păstrează și cînd știința își are limitele sale, și cînd gîndirea concepe nemărginirea.

Jean-Marie Guyau

Inventatorul este omul care, știind totul pînă la el, trebuie să facă abstracție de stima pe care o poartă acestor idei, e un om cult care fuge mereu de scleroza meseriei, acceptînd prin asta riscuri incommensurabile. Inventatorul merge mereu pe muchea de cuțit dintre sublim și ridicol. El se dezbracă de rutină și se expune gol în văzul lumii.

Ion Basgan

Viața acestui univers este un necurmat circuit de creație și distrugere, legate între ele în așa fel încît fiecare îi este de folos celeilalte pentru perpetuarea lumii; de ar fi să dispară una sau alta dintre ele, atunci și lumea ar ajunge să se distrugă.

Giacomo Leopardi

Orice unitate conține un infinit. Aceasta e cea mai mare descoperire a gîndirii omenești.

Francesco Orestano

Curiozitatea mă duce, mă cară peste tot, în dragoste, în știință, în călătorii... Trebuie să trăiești nu intens, s-a banalizat, ci să fii divers în trăirea ta, să te lași dus într-un fel de diversitatea vieții.

Hans Magnus Enzensberger

Creativitatea poate rezolva orice problemă. Actul creativ, înfrîngerea obișnuinței prin originalitate depășește orice obstacol.

George Lois

Creativitatea este capacitatea de a pune ordine în haosul naturii.

Eric Hoffer

Elanul creator nu cunoaște piedici.

Nicolae Titulescu

Iubirea este singurul lucru care activează creativitatea și inteligența, care ne purifică și ne eliberează.

Paulo Coelho

Pentru a forma generațiile tinere, ale vremii de mîine, noi, dascălii, trebuie, în primul rînd, să ne înnoim veșnic odată cu ele. Nu putem forma tinerețe pentru viitor, noi rămînînd rigizi, nedezmînțiți, lipiți în trecut. Înțelegerea vremurilor noi și comprehensiunea pentru tot ceea ce animă mințile și sufletul sănătos al generațiilor tinere trebuie să constituie o linie sigură în cariera educatorului. Ca un om al școlii și ca un om al gîndirii, mărturisesc că tineretul este cheia succeselor și viitorului; precum este școala, așa este națiunea. De aici, obligația pentru toți, dar în special pentru educatori, de a veghea asupra acestui tineret și a-l conduce spre căile pentru care e destinat. În această privință, greșelile pe care le-am comise s-ar răzbuna.

Constantin Daicovicu