

Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ȘI PRACTICĂ EDUCAȚIONALĂ

ISSN 1810-6455

Educație multilingvă

Politici sociolingvistice și integrarea socială a alofonilor din Republica Moldova

pag. 2

Identitate și limbaj. Una din condițiile fundamentale ale existenței în istorie a popoarelor, națiunilor și țărilor ce le ocrotesc ...

Experiențe demne de urmat. Imersiunea lingvistică

pag. 16

Vizita de studiu în frumoasele și înțelepte țări europene Letonia și Estonia ne-a oferit bucuria de a comunica cu mai mulți colegi din învățământ, de a cunoaște ...

Multilingvismul: beneficii personale și sociale

pag. 30

Cunoașterea și utilizarea a două și mai multe limbi are beneficii evidente – personale și sociale – într-o lume din ce în ce mai globalizată ...

Metode și tehnici centrate pe elev aplicate la lecțiile de matematică în liceu

pag. 49

În practica didactică, este acceptat faptul că un elev reține 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și aude, 80% din ceea ce spune, 90% din ceea ce face cu interes. ...



Proiectul *Dialog intercultural* în Moldova

Consiliul Național al Tineretului din Moldova (CNTM), începînd cu anul 2010, implementează proiectul *Dialog intercultural în Moldova*, cu susținerea Fundației Elvețiene pentru Copii Pestalozzi (PCF).

Avînd drept obiectiv major sporirea gradului de toleranță și a nivelului de cunoștințe în domeniul dialogului intercultural în rîndul copiilor și tinerilor, dar și a persoanelor responsabile de realizarea drepturilor cetățenești, proiectul *Dialog intercultural în Moldova* este realizat în două etape (2010-2012 și 2013-2015). Prin intermediul activităților de instruire, CNTM promovează comunicarea interculturală ca un mijloc eficient de stabilire a relațiilor pașnice, bazate pe respect mutual între copii și tineri, reprezentanți ai diferitelor etnii. Interacțiunea și dialogul interetnic, intercultural sînt valori esențiale în punerea în practică a diversității, a comportamentului tolerant și nediscriminatoriu în R. Moldova.

În cadrul proiectului, anual sînt

organizate ateliere de instruire, sesiuni de informare, proiecții de film, schimburi interculturale în *Satul Copiilor* (Trogen, Elveția), școli de vară etc. Rezultatele acestor activități sînt: creșterea nivelului de conștientizare a importanței dialogului intercultural într-o societate democratică, dezvoltarea competenței interculturale, sporirea gradului de toleranță etc.

Proiectul se implementează în 5 localități-pilot din R. Moldova: Chișinău, Bălți, Edineț, Soroca și Cimișlia. Activitățile desfășurate în Chișinău sînt dirijate de un coordonator al CNTM, iar cele locale – cu suportul coordonatorilor din patru organizații partenere: *Moștenitorii* (Bălți), *Demos* (Edineț), *Centrul de Tineret Dacia* (Soroca) și *Pro Cimișlia* (Cimișlia). Atelierele și acțiunile de instruire sînt realizate de către o echipă de formatori profesioniști, pregătiți la Centrul de Pedagogie Interactivă (Serbia) și Centrul Educațional PRO DIDACTICA (Moldova).

În următoarea fază a proiectului, 2013-2015, Consiliul Național al Tineretului din Moldova își propune să continue lucrul în instituțiile de învățămînt – atît cu elevii, cît și cu profesorii. Vor fi organizate ateliere în cadrul cărora profesorii vor însuși noi instrumente de dezvoltare a competenței interculturale la elevi, dar și vor fi consultați cu privire la ajustarea, îmbunătățirea Curriculumului Național, în vederea formării cu succes a competenței respective. Echipa proiectului va continua să organizeze pentru copii și tineri schimburi interculturale în Elveția, școli de vară, ateliere de lucru, sesiuni de informare etc.

Toate activitățile desfășurate în cadrul proiectului sînt mediatizate și plasate pe blogul

<http://dialogintercultural.wordpress.com/>

și pe pagina Facebook

<http://www.facebook.com/pages/Dialog-Intercultural-in-Moldova>.



ECHIPA PROIECTULUI

Echipe la nivel național

Vera ȚURCANU-SPATARI, director de proiect
Ludmila GRÎU, asistent de proiect
Tatiana CEBAN, asistent logistic
Diana SAGHIN, contabil
Echipa coordonatorilor locali
Margarita KOTENKO, Chișinău
Stela BABICI, Soroca
Nicolae MOSCALU, Bălți
Nicolae SAMCOV, Edineț
Natalia RAILEANU, Cimișlia

Echipe formatorilor

Valentina CHICU
Mariana ȚURCAN
Viorica MOCANU
Victor KOROLI

Vitalie CÎRHANĂ
Serghei GĂINĂ
Victoria IVANCIOGLO





Revistă de teorie și practică educațională
a Centrului Educațional PRO DIDACTICA
Nr. 1 (77), 2013

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
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAȘ-POSTICĂ
Vladimir GUȚU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacțională:

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

Prepress: Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chișinău
Tiraj: 1000 ex.

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

Adresa redacției:

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

© Copyright Centrul Educațional
PRO DIDACTICA

EX CATHEDRA

Vlad PÂSLARU	
Politici sociolingvistice și integrarea socială a alofonilor din Republica Moldova	2
Valentina COJOCARU	
Diagnosticarea pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional	6
Tatiana VASIAN	
Abordări conceptuale și etiologice ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități	10

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Livia STATE	
Actul comunicativ oral și scris. Modalități de elaborare	13
Tamara CAZACU	
Experiențe demne de urmat. Imersiunea lingvistică	16
Eugenia NOVAC	
Коммуникативный потенциал как важнейший компонент ценностной ориентации в преподавании русского языка	19
Oxana GAPEI	
Un pas spre evaluarea autentică – formularul tipizat	22

EVENIMENTE CEPD

Silvia BARBAROV	
Vizită de studiu în Letonia și Estonia	25
Rima BEZEDE	
Elaborarea planurilor de dezvoltare a 9 școli profesionale în cadrul proiectului CONCEPT	26
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Clubul formatorilor PRO DIDACTICA	26
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Proiecte comunitare pentru consolidarea parteneriatelor cu asociațiile de părinți	27
Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA	27

EDUCAȚIE TIC

Octombrina MORARU	
Noi perspective în învățămîntul vocațional tehnic din domeniul TIC	28

RUBRICA PSIHOLOGULUI

Daniela TERZI-BARBAROȘIE	
Multilingvismul: beneficii personale și sociale	30

DOCENDO DISCIMUS

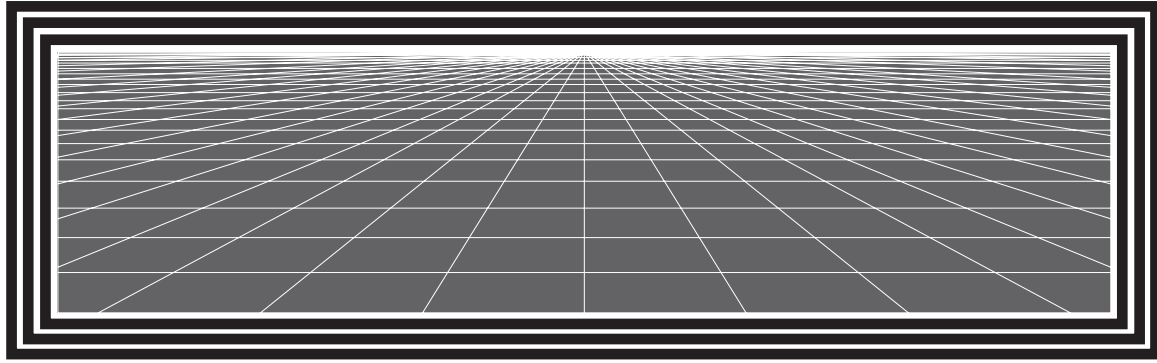
Viorica GORAȘ-POSTICĂ	
Educația interculturală și multilingvă: experiențe letone și estoniene	33
Lilia TRINCA	
Învățarea limbii române de către alolingvii din Bălți: actualitate și perspective	36
Ana ARAMĂ	
Educație interculturală în școală și comunitate	39
Loretta HANDRABURA, Diana CHEIANU-ANDREI	
Metodologia de admitere în învățămîntul superior: opinii și propuneri (în baza sondajelor și dezbaterilor publice desfășurate de Ministerul Educației)	42
Gabriel PALADE	
Necesități și oportunități de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu în învățămîntul mediu de specialitate	46

EXERCITO, ERGO SUM

Zinaida VOLOȘCIUC	
Metode și tehnici centrate pe elev aplicate la lecțiile de matematică, curs liceal	49

DICȚIONAR

Sorin CRISTEA	
Educația multilingvistică	54



EX CATHEDRA



Vlad PĂSLARU

dr.hab., Institutul de Filologie al AȘM

Politici sociolingvistice și integrarea socială a alofonilor din Republica Moldova

Rezumat: Integrarea socială a alofonilor este examinată în aspectele politicilor lingvistice și educaționale și principiului epistemic general al unității național-universal. Autorul pledează pentru o educație lingvistică bi- și multilingvă axată pe valorificarea/dezvoltarea identității educatului concomitent-integralist cu avansarea sa în universalitate.

Abstract: Social integration of allophones is researched in the aspects of linguistic and educational policies and epistemic principle of national identity of universality. The author claims for bilingual and multilingual education focused on the development of the learner's identity while being integral at the same time with learner's advancement in the universality.

Keywords: communicative and linguistic skills, language cultivation, language education, bi- and multilingual education, finalities of language education, identity, national-universal-european, educational policies, cult speaker.

“Orice cultură începe cu un miracol al spiritului: limba.”
(J. Burckhardt)

Identitate și limbaj. Una din condițiile fundamentale ale existenței în istorie a popoarelor, națiunilor și țărilor ce le ocrotesc este ca acestea să aibă o limbă comună în care să comunice cetățenii și etnicii care le constituie, o limbă care să creeze și să depoziteze tezaurul cultural-spiritual al comunității etnice și statale, o limbă care să reprezinte garantul identității fiecărui vorbitor, precum și al identității comunității etnice și statale.

Pierderea limbii naționale, ca și diminuarea oricărei funcții a acesteia, conduce în mod inevitabil la pierderea identității persoanelor și comunității care o vorbesc.

Pierderea nevoită a identității, de regulă, îi impune individului/comunității o identitate nouă net inferioară celei congenitale. O mulțime de indivizi și popoare și-au pierdut identitatea, aceasta fiindu-le devorată de imperiile sau de civilizațiile care i-au încorporat.

Diminuarea identității cultural-spirituale determinate congenital, sub influența social-politică a unui mediu în care persoana a emigrat benevol – pentru a beneficia de mai multe libertăți democratice și cultural-spirituale (studii

mai bune, o carieră promițătoare, un trai avansat), rezultă cu starea de formare a unei noi identități, care, cel puțin la stadiul primelor generații, este percepută ca o identitate superioară celei congenitale, căci integrează identitatea etnică primară cu o identitate civică și civilizatorie modernă.

Astfel, un român din R. Moldova, naturalizat în condițiile Rusiei, unde nu există cadru juridic și social-cultural pentru învățămînt și activitate culturală în limba română, va fi capabil să-și păstreze identitatea românească doar dacă aceasta este foarte puternică și numai pe parcursul vieții sale.

Altă situație e în SUA și Canada, țări constituite aproape în totalitate din emigranți, unde cele mai mici grupuri de etnici pot forma societăți culturale, care joacă un rol decisiv în menținerea identității social-culturale și lingvistice primare pe parcursul tuturor generațiilor. Naturalizarea americană sau canadiană, realizată în sînul unei societăți multietnice și al unei civilizații multiculturale, bazate pe cea mai dezvoltată democrație modernă, nu înseamnă nicidecum pierderea primei identități, ci integrarea în aceasta a unei noi identități civilizatorii, fiecare individ, cu un anume efort intelectual-spiritual, puțin ușor să mențină prima identitate nu numai ființei

sale, dar și coopiilor și nepoților săi. În SUA și Canada comunicarea în limba română și viața culturală românească, de exemplu, este un fenomen general răspândit în familiile de intelectuali români.

În ambele cazuri – al naturalizării forțate prin ocupație teritorială și invazie culturală și al naturalizării benevol asumate – individul și comunitățile sînt atrase, cu sau fără voie, în sfera *bi-* și *multilingvismului* și, respectiv, într-un proces de educație lingvistică complexă, prin mijloacele a două-trei limbi: materna, limba a doua (limba oficială a statului în care este integrat) și cel puțin o limbă străină.

Interacțiune sau invazie cultural-lingvistică? Educația *bi-* și *multilingvă*, ca și orice alt tip de educație, este guvernată de patru factori de bază: demersul *familiei*, demersul *societății* (inclusiv al bisericii), demersul *învățămîntului* (concept-sistem-proces) și demersul *educatului* însuși (autoeducația).

Educații din R.Moldova, unii deja în perioada preșcolară, iar ceilalți începînd cu clasa I, sînt antrenați în mod instituționalizat în educația *multilingvă*: fiecare elev moldovean, cu acordul dat sau mutual al familiei, ca și elevii din majoritatea țărilor lumii, își cultivă limba maternă și mai învață încă cel puțin două limbi străine. Limba rusă, în condițiile R.Moldova, oricum ar fi statuată politic – din punct de vedere științific este o limbă străină pentru educați. Deși această situație s-a instalat în învățămîntul nostru de cca un secol, ea n-a produs și o societate *multilingvă*, ci doar parțial *bilingvă*, reprezentată de băștinașii majoritari – etnicii români, care vorbesc materna română și străina rusă, în perioada sovietică această limbă fiind statuată ca limba a doua (LD). Dar orice speculații politice, științifice sau cultural-lingvistice s-ar face, această realitate mărturisește imperturbabil despre rolul dominant al factorului social-politic în educația *multilingvă*: chiar și în condițiile în care individul face opțiune liberă pentru o formare *multilingvă*, libertatea sa este condiționată sau chiar stabilită, direct sau ascuns, de factorul social-politic.

Astfel, toți moldovenii vorbesc rusa nu pentru că au făcut opțiune pentru învățarea ei – pentru aceasta niciodată nu li s-a cerut acordul – nici al lor, nici al părinților (și nu li se cere nici după declararea Independenței!), ci pentru că au fost și sînt obligați s-o învețe, pentru că limba rusa funcționează în fapt ca LD (deseori fiind impusă în mod agresiv). Ambele limbi însă, româna (din cauza invaziei culturale a limbii ruse) și rusa (din cauza culturii ruse marginale din spațiul existențial românesc), funcționează preponderent în variantele vorbite necultivate, căci nu sînt susținute sau sînt slab influențate de valorile cultural-lingvistice ale varia tipuri de texte, care reprezintă varianta cultă a oricărei limbi.

Procesele europenizării și globalizării, deși se manifestă aparent exclusiv economic și cultural, determină, preponderent prin invazie culturală, stabilirea unei

societăți declarate ca *multilingve*, care însă, ca și în cazul imperiilor, se reduce în fapt la o societate *bilingvă*. Experiențele Elveției, Belgiei, dar și ale Transnistriei și UTA Găgăuzia, arată că locuitorii acestor țări și regiuni n-au depășit niciodată nivelul unui *bilingvism* necultivat, în varianta comunicării orale.

Obiectivele și finalitățile EBML. Așa cum le-am definit și într-un studiu recent [1], finalitățile educației, pentru o mai ușoară și inteligibilă proiectare-structurare educativ-didactică, iau forma de *competențe*, ale căror sisteme se dezvoltă în *trăsături caracteriale, comportamente și aptitudini/talente*. Finalitățile educației sînt valori ale scopului și idealului educațional. Proiectate curricular, finalitățile educației obțin forma de *obiective educaționale* și sînt componente ale documentelor școlare (concepții și strategii naționale, curricula etc.). O proiectare științific întemeiată a obiectivelor și finalităților educației trebuie să ia în considerație toți cei patru factori ai educației. Cu cît domeniul/tipul educației este mai concret, cu atît crește rolul și importanța factorului *educatului* în proiectarea didactică.

În acest context, devine evidentă și cauza principală a calității vorbirii persoanelor într-o societate *bi-* sau *multilingvă*: vorbitorii acceptă să vorbească așa cum vorbesc, deoarece consideră că vorbesc corect, căci așa vorbesc toți cei din categoria lor. Ei acceptă că unii vorbesc mai bine, mai frumos, mai nuanțat (scriitorii, artiștii, prezentatorii TV, oamenii de știință, învățătorii și profesorii), însă, în același timp, cred că și propria vorbire este corectă, poate mai puțin dezvoltată ca a intelectualilor, dar corectă și, mai ales, suficientă. Suficiența, iar în aspect ontologic, suficiența de sine a lucrurilor și ființelor, este percepută întîi de toate în raport cu sine: *exist, deci îmi sînt suficient, deci și vorbirea mea este suficientă existenței mele*. Învăț cuvinte și expresii noi numai dacă am nevoie de acestea. La școală mi se cere să învăț mai multe cuvinte și expresii, precum și multe lucruri despre ele (pentru cazul dacă aș deveni un intelectual, cred eu). În cotidian însă nu am nevoie să știu mai mult despre limbă și vorbire decît știu cei din anturajul din care provin. Învățătorii mei pronunță cuvintele mai altfel decît mine, și e frumos cum pronunță, dar majoritatea oamenilor pe care îi întîlnesc în satul meu și la oraș vorbesc ca și mine, de aceea ne înțelegem ușor și toți ne simțim bine.

Formarea conștiinței suficienței de sine este rezultatul acțiunii complexe a mai multor factori de varia natură: socială, culturală, spirituală, lingvistică, fapt care sugerează că și strategiile (=politice) de modificare a acesteia – în cazul nostru, de îmbunătățire a calității vorbirii titularilor Poporului R.Moldova, trebuie să ia în calcul toți factorii, ca și natura complexă a raporturilor dintre aceștia. Astfel, cheștiunea *cultivării vorbirii* depășește cadrul unei activități de asanare, corectare și culturalizare comunicativ-lingvistică a vorbitorilor limbii române în R.Moldova, cheștiunea respectivă fiind dată de chiar esența ontică

a acestora: vorbirea moldovenilor este mărturisitoare a esenței lor. Vorbim așa precum sîntem. Nu putem fi mai buni decît vorbirea care ne arată în propria noastră esență. Devenind însă mai desăvîrșiți, obținem în mod firesc și o expresie verbală mai bună pentru ființa noastră. Dorim însă să fim mai buni? Cîți dintre moldoveni își formulează azi, cel puțin în anii de adolescență, idealul desăvîrșirii de sine, care să le domine formarea în profesie, mariajul și cariera profesională? Și cîte din curricula disciplinare și manualele școlare le fixează atenția elevilor asupra misiunii vieții lor: formarea asumată a unei identități desăvîrșite în contextul valorilor național-regionale (europene)-universale, care să armonizeze într-o expresie verbală la fel de desăvîrșită? Cîți dintre absolvenții liceelor noastre încearcă inserția social-culturală-profesională independentă, împărțînd acest ideal?

Am formulat această întrebare retorică, deoarece așa-numita trecere de la obiective educaționale la competențe nu se referă, în studiile autorilor din Occident (la care fac trimitere neofitii managementului curricular) la suprimarea obiectivelor din curriculumul proiectat și cel realizat, precum s-a procedat la noi la ediția a III-a a acestora (2010), ci la întreg demersul educațional, căruia i se cere să se întemeieze într-o măsură mai mare, în condițiile menținerii rolului specific al celorlalți trei factori, pe factorul *educatul* – pe competențele sale, în primul rînd, fără să se neglijeze și celelalte achiziții ale elevului, a căror sinteză îi dau identitate cultural-lingvistică – trăsăturile caracteriale, comportamentele și aptitudinile/talentele.

Autorii din R.Moldova nu dau răspuns la această întrebare, căci, de la declararea Independenței, curricula și manualele nu-i mai preocupă nici chiar pe cercetătorii în domeniu decît în aspectul unor profituri carierist-economice. Cercetătorii noștri nu oferă nici un răspuns și cu privire la sistemul de finalități specifice fiecărei discipline școlare (competențe-trăsături de caracter-comportamente-aptitudini/talente), acestea fiind preluate mecanic, de *Curriculumul-2010*, din competențele generale propuse de Comisia Europeană, autorii curricula disciplinare demonstrînd necunoașterea faptului că *generalul* (competențele recomandate de CE) se manifestă prin *particular* (obiectivele curriculare) și *singular* (achizițiile elevilor concreți), deci urmează să fie și formulate (competențele) în termenii specifici ai disciplinei școlare.

Nu face excepție de la această eroare epistemică nici *Curriculumul LLRO – 2010* [2], care prevede, în calitate de competențe transversale (sic!) pentru educația lingvistică și literară competențele generale *recomandate* de CE, inclusiv pe cele digitale, deși elevii și le formează în cadrul disciplinei *Informatica!*.. Cu toate că în alt compartiment al curriculumului autorii prevăd unități de conținut cu privire la cultivarea limbii elevilor, ca unități de formare comunicativ-lingvistică, acestea apar accidental și în număr vădit insuficient primului scop al disciplinei – for-

marea vorbitorului cult de limbă română. Or, atunci cînd o chestiune de ordin existențial, precum este cultivarea limbii române pentru Poporul R. Moldova, este neglijată categoric de știință, a cărei misiune este tocmai oferirea de soluții chestiunii date, acest caz mărturisește despre necesitatea unor intervenții reformatoare drastice din partea statului în domeniul de cercetare respectiv.

Probleme și blocaje. Se știe că mai rău decît răul provocat de ignorarea unei probleme este răul abordării incorecte a problemei, căci în primul caz conjunctura subiectiv-obiectivă a celorlalți factori aferenți soluționării problemei ar putea s-o diminueze, fie chiar s-o anuleze, iar în cazul al doilea acțiunea de soluționare incorectă a problemei fie o va accentua, fie va crea noi probleme. O atare situație s-a produs drept consecință a definirii incorecte, pe plan regional (european)-mondial și național, a strategiilor educației lingvistice a indivizilor și popoarelor, dar și a caracterului refractar și diletant al decidenților în educația și cercetarea pedagogică din R.Moldova:

1. *Derogarea de la idealul uman.* Idealul dintotdeauna al omenirii, care, demonstrează E. Cassirer [3], este propriu tuturor religiilor – *propria desăvîrșire prin efort asumat*, și care în contemporaneitate a obținut forma *libertății umane* [C. Noica, apud 4; 5; J.S. Mill, 6; G. Albu, 7 etc.], este ignorat de ideologii UE, fiind avansate în locul acestuia cîteva obiective generale, printre care și educația *bi- și multilingvă* [8, 9, 10], menite să instaureze o comunicare liberă între indivizi și națiuni pe coordonata democrației și cooperării. Nimic rău în asta. Dimpotrivă, sînt obiective salutare. Dar eroarea constă în modul în care este înțeleasă originea libertății umane: aceasta, deși este semnificativ încurajată de tot felul de colaborări și dialoguri *inter- și transpersonale/grupale/naționale*, se găsește în însăși universul intim al ființei umane, e nucleul existenței ei. Altfel spus, devenim *liberi* datorită propriei identități (comunicarea cu *sinele lărgit*, statua C. Noica) și putem deveni *mai liberi* datorită relațiilor extrinseci cu alte persoane/grupuri/comunități. În cazul în care etnicul moldovean din R. Moldova suferă (de fapt, se simte bine așa cum este!..) de criza de identitate și de criza de proprietate [11, 12], este inutil să sperăm că el va vorbi vreodată o limbă română cultivată, căci el nu se asociază conștient sistemului de valori al națiunii române. Deși naționalitatea se obține prin naștere, nimeni nu poate deveni exponent al propriei națiuni decît dacă și-o apropiază prin efort cultural-spiritual și social-politic. Or, științific vorbind, deși persoanele care se autointitulează moldoveni, discriminîndu-se de români, congenital aparțin națiunii române, cultural-spiritual însă nu vor aparține națiunii române atîta timp cît nu-și vor asuma în mod conștient apartenența la ea.

2. *Naturalizarea alofonilor.* Popoare etnic pure, se știe, nu există, cu atît mai mult este idealist să sperăm la o naturalizare benevolă a etnicilor străini (=ocupanți) în cadrul poporului ocupat, chiar dacă acesta din urmă

și-a dobândit de ani buni independența politică. Harta modernă a lumii conține o mulțime de exemple în acest sens, pentru noi fiind semnificative Dacia romanizată (106-271) și Basarabia anexată de Rusia (1812). Nici românii, nici rușii – popoare imperialiste, n-au învățat limba geto-dacă sau română, ci au impus geto-dacilor și moldovenilor, respectiv, limba latină și limba rusă.

Calitatea politicului (de exemplu, declararea Independenței R. Moldova) exprimă instantaneu și atitudinea comunității, care s-a declarat independentă, față de limba pe care o vorbește. Conștientizarea necesității de a-și ocroti limba națională este un act firesc al tuturor comunităților naționale, care se produce în virtutea aceleiași legi a suficienței de sine: *dacă eu exist, există și o rațiune a existenței mele, iar orice există nu poate exista decât ca entitate*. Îmi ocrotesc deci limba pentru că această acțiune este congenital indispensabilă ființei mele.

Noua condiție politică a națiunilor încorporate în Rusia-URSS – independența, le-a determinat să ia măsuri complexe (atractiv-punitiv) de naturalizare a rusofonilor, acțiune care a reușit parțial doar în țările baltice și în Georgia, dar n-a reușit nici în cea mai puternică ex-colonie a URSS – Ucraina. Pe de altă parte, cadrul legislativ al R. Moldova (educație în limba maternă la toate treptele de învățământ, inițiat de Art. 35-2 al *Constituției*, comunicare nestingherită în limba rusă) [13, 14], procesele de europenizare-globalizare oferă condiții și perspective nelimitate de existență social-economică pentru rusofonii din noile state independente, fără ca aceștia să fie nevoiți sau să simtă necesitatea naturalizării. Integrarea europeană, inclusiv a educației *bi-* și *multilingve*, diminuează substanțial rolul limbilor care au exercitat-o în fostele lor colonii statele coloniale.

3. *Opoziția acerbă a socio-politicului*. La nivel de legiferare și normare a cultivării limbii în R. Moldova, inclusiv de naturalizare a alofonilor printr-o educație lingvistică *bi-* și *multilingvă*, opoziția alofonilor este atât de puternică, iar constructivismul politicienilor de etnie română este atât de slab sau chiar le lipsește cu desăvârșire, vorba lui nea Iancu, încât legislația și actele normative în domeniu au rămas cele limitate politic de URSS, în 1989, când au fost adoptate. Acestea determină *de facto* politicile nefavorabile vorbitorilor limbii române, limba oficială a statului.

Cu o treaptă socială mai jos, unde se manifestă aceste politici, faptele sus-menționate despre erorile epistemice ale autorilor de curriculum și alte lucrări sînt doar aparent de natură științifică, în esență ele trădează apartenența autorilor respectivi la viziunea totalitară asupra educației, impusă de vechiul regim sovietic și revigorat la noi de guvernarea comunistă, care i-a reinstalat în majoritatea funcțiilor decidente ale învățămîntului și cercetării pedagogice pe adepții lor. Aceștia, de la directorul de școală pînă la oficialii din cercetarea pedagogică și funcționarii de la minister,

neavînd altă formare profesională decît cea de sorginte sovieto-comunistă, poleită cu informații nesemnificative și accidentale despre conceptul educațional al omenirii în epoca postmodernă, se manifestă ”ca atare”. În consecință, în școlile noastre, cu încă prea puține excepții, se vorbește varianta necultivată a limbii române, de la elevi și profesori la directori și inspectori, iar în cercetarea pedagogică, cei care încă mai pronunță *curriculumă-curricule* elaborează disertații de doctor despre managementul curriculumului. Anume aceștia au revizuit concepția învățămîntului, standardele și curricula școlare, eliminînd din ele toate elementele conceptuale originale – întemeierea învățămîntului pe principii epistemice național-universale, standardizarea teleologiei, structura echilibrată, acceptată și implementată la scară națională în mod democratic timp de doisprezece ani, a curriculumului școlar etc.

Astfel, la ediția a III-a a *Curriculumului de LLRO* [2], formarea vorbitorului cult de limbă română nu mai este proiectată într-un sistem de principii-obiective-conținuturi-metodologii specifice, ci de o manieră vădit eclectică și chiar strident de profan-diletantă, manifestă mai ales în substituirea obiectivelor educației lingvistice – una din cele patru componente de bază ale curriculumului, cu inexistentele, în cunoașterea-formarea umană, ”subcompetențe” și de aceea neatestat prin vreo vocabulă de dicționarele limbii române.

În concluzie: Educația *bi-* și *multilingvă* (EBML) este parte a educației lingvistice generale, centrată pe un obiectiv de comunicare interculturală în două și mai multe limbi, printr-un sistem de conținuturi și metodologii aferente, care răspunde nevoii firești de integrare a educatului în universalitate.

În raport cu alofonii și străinii, EBML are ca prim obiectiv naturalizarea românească, prin integrare lingvistică și social-culturală conștientă, în condițiile legii, care se produce simultan cu integrarea în universalitate. Pentru a elimina riscul diminuării/pierderii identității naționale a educaților în condițiile actuale ale globalizării economice și social-politice, este imperios ca EBML să urmeze principiul formării integralist-concomitente a identității național-universale.

Imperativul culturii limbii române în condițiile R. Moldova revendică cu necesitate și strategii (politici) aferente, care ar trebui:

- să se întemeieze pe principii culturologice, lingvistic-comunicative și pedagogice;
- să valorifice în abordare integralistă toți cei 4 factori de bază ai educației-educației lingvistice;
- să propună un model educativ-didactic de convertire a valorilor metaeducației în valori ale proiectării acțiunii de influență educativă, iar acestea din urmă – în valori ale persoanei celui educat: competențe, trăsături, comportamente și aptitudini comunicativ-lingvistice;

- care să integralizeze un *homo loquens* cult, datorită atât formării sale specifice (comunicativ-lingvistice), cât și celei generale, de identitate umană desăvârșită în propria ființă.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Pâslaru, Vl., *Competența educațională – valoare, obiectiv și finalitate*, în: *Didactica Pro...*, 2011, nr.2.
2. Ghicov, A. (coord.) ș.a., *Limba și literatura română. Curriculum pentru învățământul gimnazial. Cl.V-IX/ME*, Chișinău, 2010; Ghicov, A. (coord.) ș.a., *Limba și literatura română: Curriculum pentru cl. X-XII*, Ed.Știința, Chișinău, 2010.
3. Cassirer, E., *Eseu despre om. O introducere în filozofia culturii umane*, Ed. Humanitas, București, 1994.
4. Liiceanu, G., *Jurnalul de la Păltiniș. Un model paideic de cultură umanistă*, Ed. Humanitas, București, 1991.
5. *Libertatea în educație. Culegere de texte din Declarații și Convenții Internaționale*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993.
6. Mill, J.S., *Despre libertate*, Ed. Humanitas, București, 1994.
7. Albu, G., *Introducere într-o pedagogie a libertății*, Ed. Polirom, Iași, 1998.
8. *Consiliul de cooperare culturală. Studiarea limbilor și cetățenia europeană*, Strasbourg, 1992.
9. *Carta Europeană a Limbilor Regionale sau Minoritare*, Strasbourg, 2000.
10. *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Tip.Centrală, Chișinău, 2003.
11. Pâslaru, Vl., *Principiul pozitiv al educației*, Ed. Civitas, Chișinău, 2003.
12. Pâslaru, Vl.; Mija, V.; Parlicov, E., *Curriculum la dirigenție*, Ed. Lyceum, Chișinău, 2003.
13. *Constituția Republicii Moldova*, Chișinău, 1994.
14. *Actele legislative ale R.S.S. Moldovenești. Cu privire la decretarea limbii moldovenești limbă de stat și revenirea ei la grafia latină*, Ed. Cartea Moldovenească, Chișinău, 1990.



Valentina COJOCARU

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă

Diagnosticarea pedagogică ca factor de eficientizare a managementului instituțional

Rezumat: În acest articol se prezintă modelul conceptual al diagnosticării pedagogice din perspectiva calității educației, a modernizării managementului instituțional; se elucidează abordările diagnosticii, factorii generatori și favorizanți ai funcționării diagnozei; se determină dificultățile în conducere cu identificarea cauzelor obiective și psihologice, precum și a posibilelor soluții de îmbunătățire a situației.

Abstract: The empirically based conceptual model of pedagogical diagnosis from the perspective of streamlining institutional management, identifies the diagnostic factors, generating factors and favoring factors of diagnosis & operation, highlights the difficulties in leading with identification of objective and psychological causes, as well as possible solutions of improving the school.

Keywords: pedagogical diagnostics, prediction, management, quality, efficiency, decisive factors.

În condițiile unor transformări de anvergură în sistemul de învățământ din R.Moldova, în perspectiva democratizării și a integrării europene, managementul instituțional reclamă metode și tehnici specifice, precum diagnosticarea pedagogică, a cărei utilizare corectă condiționează funcționarea normală a unității de învățământ într-un nou context social-pedagogic. Or, cunoașterea reală a stării învățământului la nivel de sistem, unitate educațională, clasă de elevi, eveniment oferă nu doar diagnoza domeniului studiat, dar presupune și o prognozare-determinare a perspectivei obiectului studiat. În context, principalele avantaje ale metodei de diagnosticare pedagogică concepută *evolutiv, sistemic, situațional și praxiologic* vizează: asigurarea fundamentării orientărilor cu referință la elaborarea și aplicarea programelor de dezvoltare a domeniului/obiectului studiat; accesibilitatea scopurilor, a conținutului instructiv-educativ și căile de realizare; preîntâmpinarea apariției unor disfuncționalități majore prin identificarea cauzelor ce le generează într-o fază incipientă; asigurarea bazei informaționale necesare adoptării unor decizii strategice și tactice curente și eficace; interacțiunea pedagogică (și în sens de participare, motivare); finalitatea procesului didactic. După cum menționează Ș. Iosifescu, diagnosticarea pedagogică este „rod al unei inițiative interne și al muncii în echipă, ce trebuie înțeleasă ca o activitate permanentă, de îmbunătățire a calității, cu experiență creativă, de analiză critică, ca o informație pentru decizie, o parte integrată a activității școlare” [1, p. 325]. *Diagnosticarea ca disciplină științifică și ca domeniu de activitate științifico-practică este condiționată social și deci se schimbă pe parcursul istoriei.* În general, conceptul de

diagnosticare vizează extinderea posibilităților de efectuare a acestui act mai rapid și cu exactitate cunoscând cauzele devierilor obiectului supus cercetării de la normele stabilite. În acest context, se remarcă evoluția componentelor diagnosticării, dezvoltarea neuniformă a diverselor aspecte și influența lor reciprocă.

Diagnosticarea pedagogică este un ansamblu de mijloace de control și evaluare a stării obiectului examinat, orientate spre optimizarea activității acestuia prin elaborarea/perfecționarea unor programe și intervenții pedagogice respective. Aceasta se concentrează pe studierea rezultatelor procesului instructiv-educativ, în baza schimbărilor nivelului de educație a elevilor și a creșterii măiestriei pedagogice. Astfel, procesul dat este integrat în spectrul acțiunilor sistemului de management școlar,

contribuind la luarea de decizii corecte privind evoluția instituției de învățământ sau a domeniului/obiectului studiat, la elaborarea de îndrumări și programe de corectare/dezvoltare (Figura 1).

Figura 1. Implicațiile funcționale ale diagnosticării

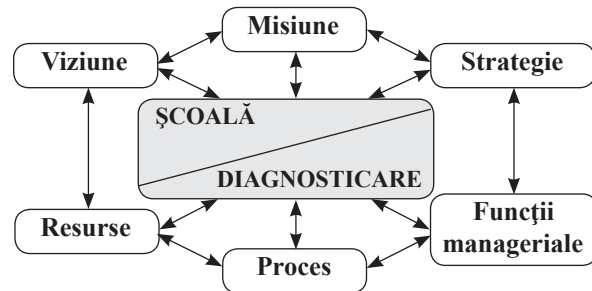
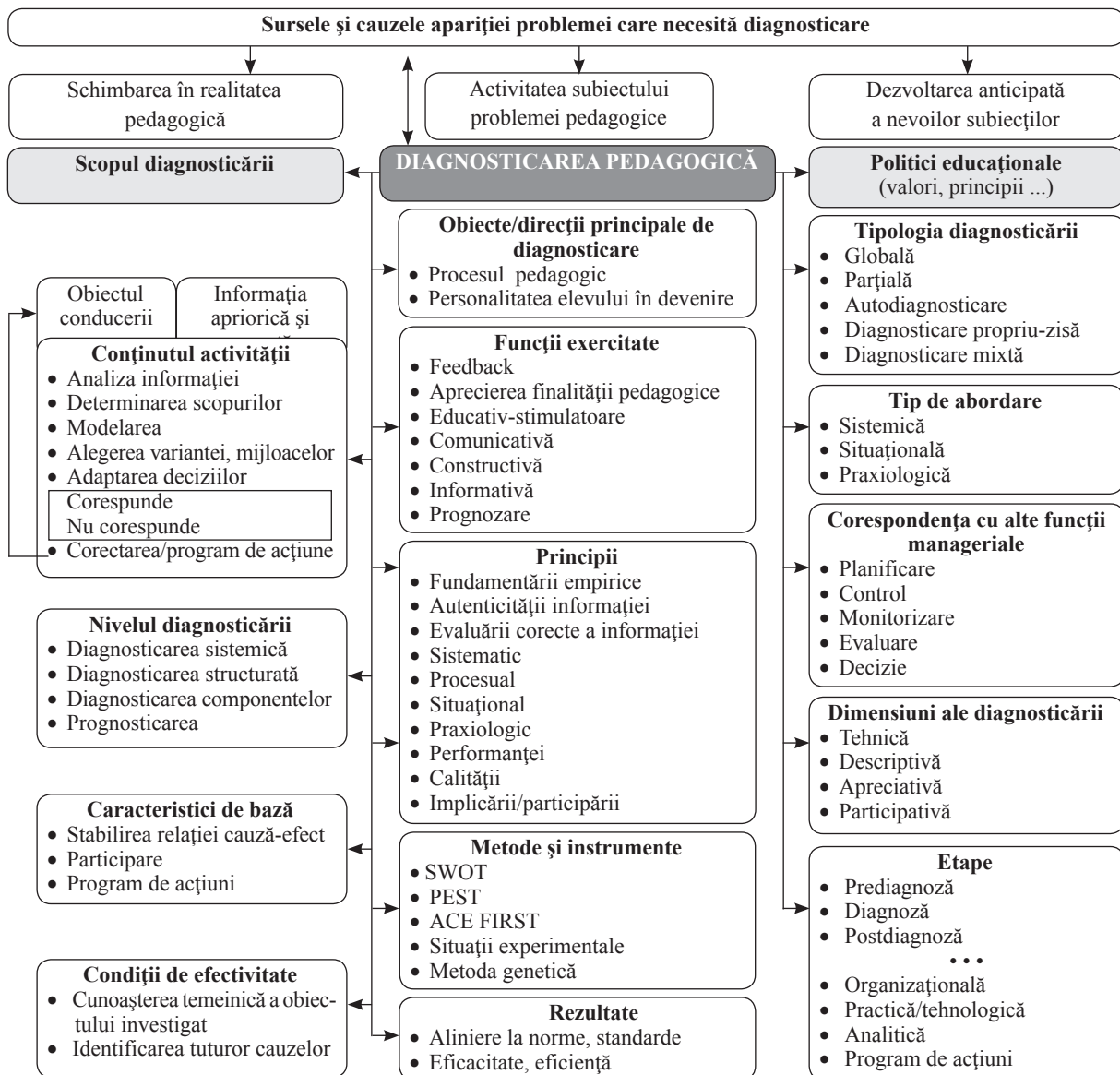


Figura 2. Modelul conceptual al diagnosticării pedagogice

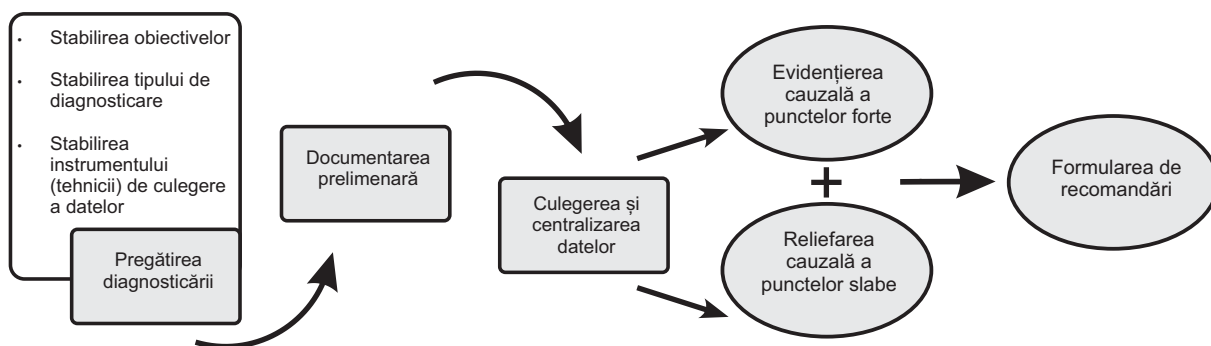


Formarea personalității integrale – un deziderat al reformei învățământului – constituie, în ultimă instanță, „nucleul epistemic” al diagnosticării pedagogice, care devine un instrument-cheie în favorizarea acțiunilor pentru atingerea acestui scop și care, în opinia noastră, înglobează în mod sintetic următoarele caracteristici: aptitudini, atitudini, interese, inteligență, valori, trăsături de personalitate

Modelul conceptual al diagnosticării pedagogice (Figura 2) este unul *explicativ-interpretativ, cu o forță teoretică avansată și cu o aplicabilitate extinsă, arată complexitatea și integralitatea* acestei acțiuni în cadrul managementului instituțional cu orientare spre *creșterea eficienței individuale și organizaționale*, implicațiile teoretice și practice cu referință la perspectivele de abordare (*sistemică, situațională, praxiologică*), domeniile/obiectele și scopurile diagnosticării pedagogice, funcțiile, principiile, tipurile, etapele, metodele și instrumentariul folosit, conexiunile sale cu alte funcții manageriale.

Diagnosticarea pedagogică este un proces complex și se integrează în sistemul metodologico-managerial al unității de învățământ. Metodologia de elaborare a cercetării în procesul de diagnosticare pedagogică urmează, de regulă, același scenariu (Figura 3).

Figura 3. *Scenariul diagnosticării pedagogice*



Cadrul de diagnosticare a sistemului metodologico-managerial din școală, conceput drept cadru axiomatic operațional ce unifică eforturile managementului instituțional întru optimizarea activității unității de învățământ, vizează: 1) **diagnosticarea sistemică** (diagnoza nivelului de realizare a PDS, planului managerial; progresul școlii în funcție de nivelul de performanțe atins; nivelul rezultatelor elevilor în raport cu evaluările naționale; calitatea orientării școlare și vocaționale etc.); 2) **diagnosticarea structurată** (structura curriculumului și cuprinderea necesarului; cuprinderea și echilibrul dintre elementele curriculare; calitatea și accesibilitatea planurilor, a programelor de învățământ și a manualelor; diagnosticul calității lecției etc.); 3) **diagnosticarea componentului** (nivelul pregătirii elevilor către școală; dezvoltarea individuală; starea sănătății elevilor și asigurarea asistenței medicale; apartenența și starea socială a părinților elevilor; reușita elevilor – curentă, trimestrială, anuală, pe trepte de învățământ, pe clase, pe discipline etc.); 4) **prognosticarea** (identificarea opțiunilor elevilor, satisfacerea nevoilor; sistemul informațional din școală în contextul luării deciziilor privind dezvoltarea organizațională; identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice și manageriale etc. *Cadrul de diagnosticare* se impune a fi aplicat în contextul conceptualului de *calitate*, dar și al conceptelor asociate/înrudite, cum ar fi cel de *planificare a calității, asigurare a calității, control al calității, îmbunătățire a calității, managementul calității*, abordate și exemplifi-

cate de noi în lucrarea *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva asigurării calității educației*.

Diagnosticarea pedagogică este condiționată de o multitudine de factori – varietatea și interacțiunea, natura și numărul acestora trebuie luate în considerație în fiecare caz aparte. Importantă, din perspectiva activității de conducere, este conștientizarea acestor factori relevanți pentru influența benefică a rezultatelor diagnosticării în luarea deciziilor respective, modificarea comportamentului managerului/echipei manageriale. Cunoscând factorii respectivi, semnificația, ponderea, corelația, interacțiunea lor, putem stăpîni și dirija mult mai bine procesul de diagnosticare și influența sa asupra acțiunilor practicabile și dezirabile. De asemenea, cunoașterea lor facilitează luarea deciziei în demersul ameliorativ-transformativ de schimbare și de asigurare a eficienței activității de conducere. Consonanța sau disonanța acestor factori este determinantă în eficientizarea diagnosticului pedagogic și, implicit, a actului de conducere. Astfel, luînd la bază spectrul de diagnosticare pedagogică realizat de noi la nivel de sistem și de unitate școlară [2], am scos în evidență factorii generatori și favorizanți ai funcționării diagnosticului, factori care sînt de natură subiectivă, obiectivă, psihologică și conjunctural-sociologică:

- *pregătirea profesională, competențele personale în efectuarea diagnosticării pedagogice* (cunoștințele și experiența, interesul pentru probleme și atenția acordată acestora, înțelegerea

- și conștientizarea scopurilor diagnosticării, cunoștințele și experiențele necesare abordării și soluționării problemelor, în luarea de decizii);
- *natura problemelor de diagnosticare* (psihoindividuală, psihosocială, psihoorganizațională, gradul de complexitate, impotanța, restricții de realizare, statutul erorilor – acceptabile sau nu);
 - *ambianța* (normele, structura, relațiile, tehnologiile organizației, flexibilitatea, receptivitatea);
 - *participarea/implicarea subiecților în procesul de diagnosticare, nivelul motivațional;*
 - *comunicarea deschisă*, productivă, colaborativă;
 - *organizarea tehnologică a muncii*, instrumentele disponibile de cunoaștere/diagnosticare;
 - *mediul, contextul, situația* (eficiența grupului,

natura problemelor, presiunea timpului, climatul, interacțiunea dialectică în unitate și relativa discontinuitate, contradicție);

- *mediul extern/social* (stratificarea socială, cultura).

Astfel, factorii funcționării diagnosticului pedagogic apar în calitate de *criterii evaluative ale eficienței sau ineficienței* acestui proces cu impact asupra actului de conducere. Diagnosticarea pedagogică este parte a unui proces organizațional. Succesul managerului, al cadrelor didactice, al unității de învățământ în ansamblu este dependent de modul de realizare a acesteia în activitatea pedagogică-managerială, de determinare a *cauzelor obiective și psihologice (individuale și psihosociale/organizaționale) a dificultăților în conducere și a soluțiilor posibile* (Tabelul 1).

Tabelul 1. *Sinteza diagnosticării dificultăților în conducerea unităților școlare și căile posibile de soluționare întru perfecționarea școlii*

CAUZE OBIECTIVE	Soluții posibile	CAUZE PSIHOLOGICE			
		Individuale	Soluții posibile	Psihosociale/ Organizaționale	Soluții posibile
<ul style="list-style-type: none"> • Reticența față de schimbările sociale, politice, economice • Cadrul legislativ depășit, axat pe conducerea de tip administrativ • Structura ierarhică fixă cu control de sus în jos • Autonomia instituțională limitată • Finanțare limitată • Migrația de cadre didactice • Creșterea numărului copiilor abandonați din cauza migrației părinților • Influența neînsemnată a părinților în educația copiilor • Prăbușirea demografică a populației școlare cu dificultăți în dezvoltarea de perspectivă a unității de învățământ 	<p><i>Realizarea în fapt a reformelor declanșate</i></p> <p><i>Adoptarea unei noi legi a învățământului</i></p> <p><i>Crearea de structuri plate</i></p> <p><i>Descentralizare, autonomie deplină</i></p> <p><i>Finanțare diversificată</i></p> <p><i>Remunerare adecvată</i></p> <p><i>Îmbunătățirea condițiilor de viață</i></p> <p><i>Implicarea părinților în educație</i></p> <p><i>Promovarea unui program național de ameliorare a stării demografice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitate limitată de încercare a noului de către managerii școlari • Diferențieri mari de statut care întăresc ierarhia • Accentuarea prerogativei manageriale și a poziției în sistem • Remunerare neadekvată, lipsa unui mecanism de salarizare în bază de performanțe • Fragmentarea activității și separarea „gîndirii” de „acțiune” 	<p><i>Selectarea managerilor prin concurs, formare de calitate</i></p> <p><i>Descentralizare, autonomie, diferențe minime de statut</i></p> <p><i>Accentuarea managerială a rezolvării problemelor, a informației relevante și a expertizei</i></p> <p><i>Creșterea salariului prin acte normative în corelare cu performanțele fiecăruia</i></p> <p><i>Accentuarea întregului și unificarea „gîndirii” cu „acțiunea”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Menținerea unui management centrat pe control • Definierea performanței pe baza unui minim acceptabil • Limitarea atenției indivizilor la performarea individuală a atribuțiilor specifice postului • „Filozofia” organizației accentuează prerogativele managerilor și răspunderea lor față de organele instituanțe • Angajații sînt văzuți ca parte a costurilor variabile • Pătrunderea corupției în sistem, în unitățile de învățământ • Duplicitatea în promovarea valorilor de către manageri și cadrele didactice în cazul fenomenului corupției 	<p><i>Promovarea unui management „centrat pe angajament implicativ”</i></p> <p><i>Evaluarea performanței pe baza obiectivelor de nivel înalt</i></p> <p><i>Extinderea responsabilității individuale pentru creșterea performanței de sistem</i></p> <p><i>„Filozofia” organizației acceptă interesele multiple (ale salariaților, clienților, statului)</i></p> <p><i>Prioritatea menținerii, formării și reconversiei personalului existent</i></p> <p><i>Remunerare adecvată eforturilor depuse</i></p> <p><i>Intransigență față de cazurile de corupție în învățământ</i></p>

Rezultatele diagnosticării privind conducerea unităților școlare obținute în procesul unor diverse cercetări ne-au permis să identificăm *obiectivele generale ale diagnosticării*: depistarea cuantificată a principalelor puncte forte și slabe ale managementului instituțional; determinarea potențialului de viabilitate managerială; evidențierea „zonelor” structural-organizatorice cu potențial ridicat, mediu sau scăzut; conturarea unor recomandări de amplificare a potențialului de viabilitate, axate pe cauzele generatoare de puncte forte și slabe; furnizarea elementelor necesare pentru fundamentarea și elaborarea strategiei globale la nivel de sistem și unitate școlară; depistarea principalilor factori de susținere și/sau de rezistență la schimbare; evidențierea cauzală a stadiului realizării obiectivelor organizaționale.

R.Moldova trebuie să devină o societate bazată pe cunoaștere, capabilă să asigure creșterea economică și o mai bună coeziune socială. Tendința de integrare europeană implică asigurarea calității educației într-o manieră holistică, luând în vedere *elaborarea de politici* (legislație, dialog social, investigații), *problemele instituționale* (management, capacitate instituțională,

resurse umane, autonomie instituțională și pedagogică), *serviciile acordate* (informare și orientare), *problemele de cercetare* (pedagogie postmodernă, curriculum, eficiența învățării, calitatea educației), precum și *evaluarea, certificarea proceselor și a procedurilor*. Astfel, noile orientări și realități implică *o nouă viziune asupra diagnosticului, domeniu care se impune a fi explorat din plin, inclusiv, și îndeosebi, în sensul perfecționării actului de conducere, de valorizare a individului, a capacităților sale într-un nou context social-pedagogic și din perspectiva asigurării calității educației*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Iosifescu, Ș. (coord.), *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, București, 2001.
2. Cojocaru, V. Gh.; Cojocaru, V.; Postica, A., *Diagnosticarea pedagogică din perspectiva calității educației*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2011.
3. Cojocaru, V. Gh., *Calitatea în educație. Managementul calității*, Tipografia Centrală, Chișinău, 2007.
4. Maxim, E., *Diagnosticarea și evaluarea organizațiilor*, Ed. Sedcom Libris, Iași, 2004.



Tatiana VASIAN

Institutul de Științe ale Educației

Abordări conceptuale și etiologice ale atitudinilor parentale față de copilul cu dizabilități

Rezumat: Acest articol prezintă rezultatele unui studiu privind problema complexă a atitudinilor parentale, în special în familiile care educă copii cu dizabilități, analizând, totodată, factorii implicați în dezvoltarea acestor atitudini.

Abstract: This article presents the study with reference to the complexity of the problem of parental attitudes and especially the attitudes of parents of children with disabilities, as also the analysis of the factors involved in the development of parental attitudes.

Keywords: parental attitudes, children with disabilities, parents' personality traits, parenting strategies, parenting behavior.

Recentele cercetări în arealul științelor socioumane prezintă mai multe variabile implicate în dezvoltarea copilului, cele mai semnificative fiind: atitudinile parentale, trăsăturile de personalitate ale părinților, strategiile parentale, comportamentele educative parentale, stilul de interacțiune cu copilul.

Numeroase cercetări menționează faptul că un comportament parental, în interacțiunea multiaspectuală cu copilul, este determinat de trăsăturile de personalitate ale mamei și tatălui. Ele intervin ca un „filtru mental prin care percepi lumea” [2, p. 24]. Aceste filtre, care nu sînt altceva decît atitudinile noastre, la unii oameni pot fi pozitive, optimiste, iar la alții – negative, pesimiste. Termenii prin care se determină aceste formațiuni

psihologice și conținutul, structura și dinamica lor depind de paradigmele științifice, de orientările teoretice ale autorilor lor. În studiile din Occident se utilizează frecvent conceptul de *atașament matern față de copil* (J. Bowlby, M. Cranley, 1981; R. Mercer, 1986; M. Leifer, 1977). Autorii ruși folosesc mai mult termenii de *atitudine parentală, poziție parentală* (A. Spivakovskaia, 1981), *poziție maternă (interioară)* (E. Zaharova, 2002; E. Aivazian, 2005; I. Razenkova, S. Inevatkina, G. Odinkova, 2008) și *gradul de pregătire psihologică pentru maternitate* (S. Meșcereakova, 1995; N. Avdeeva, N. Ganoșenko, 1996) [5, p.45].

Totuși, aici se impun anumite precizări. Atitudinea parentală este un concept complex, larg și include un șir de noțiuni, precum *valorile personale, percepția sinelui și a copilului*, reprezentări și așteptări ce țin de dezvoltarea copilului. I. Ajzen și M. Fishbein desemnează componentele atitudinii parentale: aprecierea a ceea ce poate sau nu poate face copilul; cunoștințele despre procesul dezvoltării sale cognitive, sociale; rolul părintelui în viața copilului; educația lui; mijloacele de disciplinare la care se recurge. Reprezentările parentale au o influență decisivă asupra relației cu copilul, constituind surse importante de inițiere și realizare a strategiilor educaționale [Apud 9, p. 14].

Analizând principalele abordări privind atitudinile parentale, observăm amprenta psihanalizei clasice asupra descrierii specificului relației mamă-copil și a atitudinii materne. De fapt, această teorie freudiană a fost prima care a evidențiat legătura strânsă între atitudinile parentale și dezvoltarea copilului [7]. Acest curent în psihologie a generat noi abordări a problematicii în cauză, mai cunoscute fiind teoriile lui E. Erickson, E. Fromm, C. Rogers, J. Bowlby. Bunăoară, în teoria epigenetică a lui E. Erickson accentul se deplasează de pe atașamentul instinctiv al copilului (pentru care mama reprezintă primul și cel mai important obiect al atracției, dar, în același timp, este și cea care impune anumite interdicții) spre interacțiunea lui cu adulții din cercul de relaționare apropiat. Examinând atitudinea parentală ca fundament al dezvoltării copilului, E. Fromm face o distincție calitativă între atitudinea paternă și cea maternă după criteriul condiționării și al controlului [Apud 7, p. 4]. Astfel, dragostea maternă este una necondiționată și nesupusă controlului din partea copilului, pe când cea paternă este condiționată de anumite realizări ale copilului, de gradul de corespundere cu așteptările tatălui. Prin această analiză E. Fromm evidențiază esența atitudinii parentale, caracterul ei ambivalent și, în același timp, controversat. C. Rogers considera că anume dragostea necondiționată îi asigură copilului o dezvoltare armonioasă.

În teoria atașamentului parental se descrie ambiguitatea relației dintre mamă și copil: el manifestă dorința de a cunoaște activ lumea și de a se detașa de mamă, pe de o parte, și exprimă tendința de a se simți protejat și în siguranță, având nevoia de a fi mereu lângă ea, pe de altă parte. Copilul se descoperă pe sine prin intermediul atitudinilor apropiatilor, care, la rândul lor, îi determină atitudinea față de persoanele din preajmă.

Din analiza literaturii de specialitate observăm că atitudinea parentală este descrisă prin diverși termeni. Cu toate acestea, aproape în fiecare abordare poate fi desprinsă o dihotomie inițială, care generează ambivalența și polarizarea termenului respectiv. Pe de o parte, caracteristica principală a unei atitudinii parentale constă în manifestarea dragostei față de copil, care determină încrederea în el, acceptarea lui necondiționată. Pe de altă parte, atitudinea parentală implică exigență și control, prin

care părintele încearcă să aducă comportamentul copilului în corespundere cu normele morale, sociale existente. Indiferent de diferențele legate de terminologie, precum dragostea și controlul, satisfacția și realitatea, condiționarea și lipsa condiționării, acest caracter contradictoriu al atitudinilor parentale se poate observa în majoritatea studiilor cu privire la natura atitudinilor parentale.

Cercetătorii ruși utilizează frecvent termenul de *poziție parentală*, iar în cazul mamelor – *poziție maternă (interioară)* – având la bază abordarea cultural-istorică a dezvoltării psihicului uman [6]. Această poziție reprezintă o formă de reflectare, de acceptare și asimilare de către mamă a rolului său social de părinte, care îndeplinește funcțiile de proiectare și reglare a propriei activități și a procesului de comunicare. Atitudinea parentală a mamei este constituită din imaginea de sine și imaginea copilului, care, împreună, fundamentează și determină percepția, emoțiile vizavi de copil și comportamentul propriu-zis din cadrul acestei interacțiuni [6, p. 45].

R. Ovciarova definește atitudinile parentale ca viziuni asupra rolului de părinte, ce includ mai multe componente: cognitivă, emoțională și comportamentală. Același autor menționează că expectanțele și atitudinile parentale includ trei niveluri de analiză: atitudinile partenerilor privind viața de familie; atitudinile față de relația părinte-copil; expectanțele ce vizează o relație ideală cu copilul [8, p. 36].

Cercetătorii canadieni B. Terrisse și F. Larose evidențiază componenta educativă în relația cu copilul, analizând conceptul de *atitudine parentală* și delimitând conceptul de *atitudine educativă parentală*. În viziunea acestor autori, atitudinile parentale fac parte din competențele educative parentale și reprezintă trăsături stabile de personalitate, care reflectă dispoziția de a reacționa într-o anumită situație. Ele pot fi divizate în două categorii: cele legate de aspectul afectiv al relației părinte-copil și cele ce vizează aspectul comportamental al aceleiași relații [11, p. 1].

A. Cosmovici vorbește despre două axe ale atitudinii parentale față de copil. Pe una dintre ele se situează atitudinile pozitive de acceptanță și de căldură a părinților față de copil, iar la extremă – opusul lor – rejecție, camuflată sau nu, ce se manifestă prin ostilitate (autoritate brutală). Cea de-a doua axă este reprezentată de autonomia psihică acordată de părinți, uneori până la neglijare, pe de o parte, și diverse forme de control (lejer, ferm, sever), pe de altă parte [Apud 3, p. 106]. Autorul susține dependența comportamentului copilului de combinarea acestor două axe atitudinale.

Mai mulți specialiști ce lucrează cu familiile care educă copii cu dizabilități sînt de părere că orientările valorice, montajele motivaționale și atitudinile părinților suferă schimbări, deformîndu-se. V. Tkaciova menționează caracterul optimist al expectanțelor parentale: „Eu visam ca și copilul meu să fie frumos, fericit...”. Ele

însă, nu sînt confirmate odată cu apariția copilului cu dizabilități, grație necorespunderii lui cu imaginea socială ideală, dorită. Această situație generează conflictul dintre atitudinile personale și cele sociale existente, care le declanșează părinților trăiri emoționale negative. Pentru a-și menține echilibrul dintre propriile așteptări și idealuri, părintele va trebui să renunțe la acest copil sau să meargă împotriva tuturor, ajungînd să-și iubească odrasla așa cum este, adică să o accepte [8, p.37-38].

Pentru a înțelege modalitățile de formare a diverselor forme de atitudini preluate de părinți vizavi de copilul cu dizabilități, este important să analizăm *factorii* ce influențează formarea sau schimbarea lor. A. Gherguț relevă: „gradul dizabilității pe care-l prezintă copilul; factorii afectivi, sociali și culturali ai anturajului ce condiționează modul în care părinții trăiesc această realitate; nivelul de aspirație familială; măsura în care copilul satisface așteptările părinților în sensul unei realizări sociale sau intelectuale” [1, p. 319]. V. Tkaciova consideră că, pe lângă complexitatea și gradul dizabilității copilului, conștientizarea și acceptarea situației noi de către părinte poate fi dictată și de: personalitatea părintelui, capacitatea lui de a accepta sau nu situația copilului și, în final, însuși copilul; lipsa sprijinului pozitiv acordat familiei din partea mediului social (prezența sau lipsa unei relații reciproce dintre familia copilului cu dizabilități și societate) [8, p. 29]. I. Bagdasarian completează șirul factorilor cu particularitățile relațiilor intrafamiliale, prezența în familie a altor copii sănătoși [4].

O influență considerabilă asupra formării atitudinii parentale față de copilul cu dizabilități o au și montajele sociale. Părinții sînt deseori supuși unor presiuni și tensiuni suplimentare legate de statutul lor într-o societate, care nu este întotdeauna pregătită să accepte și să ajute un copil cu dizabilități [10]. Pe parcursul dezvoltării omenirii, atitudinea față de dizabilitate a evoluat de la segregarea acestor persoane la acceptarea și înțelegerea necesității de a le oferi sprijin. Realitatea arată însă că societatea renunță foarte încet la atitudinea intolerantă, plină de dispreț, la desconsiderare, la frică față de aceste persoane, ele fiind consecințele epocii sovietice, în care prezența persoanelor cu grade severe de invaliditate era negată. O atare atitudine a societății față de diversitate, dizabilitate are o influență negativă asupra climatului intern al familiei și asupra poziției părinților în vederea acceptării sau respingerii copilului cu probleme de dezvoltare. Astfel, părintele este presat de societate, care îl apreciază, înfii de toate, prin corespunderea sau necorespunderea lui cu norma prestabilită.

Observăm că, sub influența unor factori, atitudinile parentale față de copilul cu dizabilități suferă schimbări. Avînd în vedere complexitatea atitudinilor respective și influențele la care sînt supuse, etiologia lor trebuie abordată prin determinarea factorilor externi, precum cei ce țin de mediul social, familial, cultural, și a interacțiunii acestora cu factorii interni, biologici și psihologici, ce țin de părin-

te – trăsături de personalitate, particularități de percepție interpersonală etc.

În concluzie: Analiza studiilor privind specificul sferei motivaționale și a orientărilor atitudinal-valorice ale părinților copiilor cu dizabilități ne dovedește existența unui conflict intern între atitudinile și așteptările lor vizavi de copil. În acest caz, atitudinile părinților față de copil intră în conflict cu montajele, stereotipurile adoptate de mediul social. Părinții copiilor cu dizabilități se află într-o situație psihotraumatizantă de durată, care le influențează toate valorile semnificative. Conflictul intern naște stări emoționale negative, generînd subaprecierea, o imagine de sine inadecvată. Acest conflict va determina și specificul relației părinte-copil, și stilul de parenting adoptat. Pentru a minimaliza efectele nedorite ale acestor influențe, la constituirea serviciului de asistență psihosocială a familiei, în special a familiei care educă copii cu dizabilități, este nevoie de o abordare complexă a atitudinilor parentale, cu luarea în calcul a tuturor factorilor ce tranzitează formarea lor.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Gherguț, A., *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice*, Ed. Polirom, Iași, 2006, 254 p.
2. Keller, J., *Atitudinea este totul*, Ed. Curtea Veche, București, 2008, 156 p.
3. Mitrofan, I. ș.a., *Cursa de obstacole a dezvoltării umane: psihologie, psihopatologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil și familie*, Ed. Polirom, Iași, 2003, 475 p.
4. Багдасарьян, И., *Межличностные отношения в семье, имеющей умственно отсталого ребенка*, Автореф. дис. канд. психол. наук, Красноярск, 2000, pedlib.ru/Books/5/0089/5_0089-1.shtml
5. Разенкова, Ю. и др., *Варианты внутренней материнской позиции у матерей детей с Синдромом Дауна младенческого и раннего возраста*. В: *Дефектология*, 2011, № 1, с. 45-55.
6. Разенкова, Ю. и др., *Образ ребенка и себя в материнской роли у матерей, воспитывающих детей с синдромом Дауна младенческого и раннего возраста*. В: *Дефектология*, 2008, № 5, с. 41-51.
7. Смирнова, Е.О.; Быкова, М.В., *Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения*. В: *Вопросы психологии*, 2000, № 3, с. 3-14.
8. Ткачева, В., *Семья ребенка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование*, Книголюб, Москва, 2007, 139 с.
9. Чарова, О., *Материнские установки по отношению к детям с нарушением интеллекта*. В: *Дефектология*, 2008, № 6, с. 13-19.
10. Vrăsmaș, E., *Intervenția socioeducațională ca sprijin pentru părinți*, Ed. Aramis, București, 2008, 255 p.
11. Terrisse, B.; Larose F., *L'échelle des compétences éducatives parentales*, Du Ponant, Québec, 2000, 31 p.



Livia STATE

gr. did. superior,
Liceul Teoretic Mihai Eminescu, mun. Chișinău

Actul comunicativ oral și scris. Modalități de elaborare

Rezumat: Competențele comunicative, formate în timpul anilor de școală, se dovedesc extrem de utile și necesare pe parcursul vieții. Datoria profesorului de limba română este să exploateze la maxim ocaziile de exersare a abilităților comunicative, adaptate diverselor situații cotidiene. Propunem mai jos câteva modalități de aplicare la clasă a unor exerciții menite să contribuie la producerea unor acte comunicative situaționale: înțelegerea și redactarea unui articol de fapt divers, a unui text de felicitare, întreținerea unei pagini de blog, precum și elaborarea comentariilor virtuale. În acest context, eseu colectiv poate trezi elevilor gustul pentru textul scris. Producerea unui text în

clasă prin aplicarea unui algoritm are ca scop automatizarea elaborării lui în diverse situații în afara școlii.

Résumé: Les compétences communicatives formées durant les années scolaires s'avèrent extrêmement utiles et nécessaires à chaque personne tout au long de sa vie. L'obligation du professeur de langue roumaine est d'exploiter au maximum les occasions permettant d'exercer des compétences communicatives qui soient adaptées aux diverses situations de vie. Dans l'article mentionné ci-dessous, on vous propose quelques modalités de mettre en application en classe certains exercices censés contribuer à la production d'actes communicatifs situationnels: la compréhension et la rédaction d'un article de fait divers, la rédaction d'un message de félicitation, l'entretien d'une page de blog, ainsi que l'élaboration des commentaires virtuels. Dans ce contexte, l'essai collectif peut éveiller chez les élèves le goût du texte écrit. La production d'un texte en classe par l'intermédiaire de l'application d'un algorithme a pour but l'automatisation de son élaboration en diverses situations extrascolaires.

Mots-clés: langue roumaine, compétences communicatives, rédaction d'un article, actes communicatifs situationnels, message de félicitation, élaboration des commentaires virtuels.

„Cititul îl face pe om deplin, vorbirea îl face prompt, iar scrisul îl face exact.”

(F. Bacon)

Pe parcursul vieții sale, absolventul de gimnaziu sau de liceu trece prin numeroase situații în care îi sînt solicitate abilitățile de bun cunoscător al limbii materne. Deși unii lingviști afirmă că limba română are norme destul de bine stabilite, dar ele nu sînt cunoscute și respectate de toți cei care o folosesc [1], eforturile depuse în ultima perioadă și revizuirea curriculumului școlar (2010) creează premise reale pentru depășirea acestei situații.

Studiul integrat al limbii și literaturii române în școală are ca scop formarea și dezvoltarea competențelor de comunicare, care ar permite individului să acționeze pe întreg parcursul vieții.

Dintre cele 15 competențe specifice la Limba și literatura română stipulate de curriculumul școlar în vigoare, ne vom opri asupra unor modalități de formare și dezvoltare a competenței *Elaborarea și realizarea spontană, fluentă, exactă a diverselor acte de comunicare orală și scrisă*. [2] În această ordine de idei, avem certa convingere că viteza cu care se realizează cele trei cerințe specifice – *spontană, fluentă, exactă* – depinde aproape în întregime de exersare, de antrenament. [3] În cele ce urmează, oferim câteva exemple de activități ce ar putea facilita acțiunile profesorului la clasă în formarea și dezvoltarea competenței sus-numite.

De multe ori, elevul este pus în situația să relateze un eveniment, o întâmplare la care a participat sau a fost martor. Și deseori asistăm, din păcate, la scena cînd el nu

reuşeşte să-și organizeze clar și consecutiv gândurile sau să găsească cuvintele necesare pentru a ilustra situația. De aceea, profesorul ar trebui să creeze cât mai multe situații simulate – oportunități pentru elevi de a-și exersa competențele comunicative.

Capacitatea de a produce un act comunicativ, oral sau scris, este direct proporțională cu abilitatea elevului de a înțelege principiile de structurare a unui text în funcție de specificul său, instanțele narative și stilistice ale acestuia. În contextul dat, sînt recomandabile un șir de activități menite să-l ajute pe elev să înțeleagă ceea ce citește, inclusiv valențele conotative ale textelor de care ia cunoștință în viața cotidiană.

Textele din categoria *fapt divers* sînt mereu la dispoziție, atît în presa scrisă, dar, mai ales, în cea electronică. Copiii, navigînd pe Internet sau zăbovind pe rețelele de socializare, citesc o sumedenie de texte despre diferite evenimente (sociale, politice, economice, culturale), fenomene naturale, dezastre, accidente, situații surprinzătoare etc., care le solicită, mai mult ori mai puțin, interesul. Cît înțelege și ce concluzii trag ei din cele citite? Propunem un model de analiză a unui *fapt divers* selectat din presa autohtonă.

O pisică a fost „reținută” de gardienii unici închisori din Brazilia, pentru că avea lipite pe blănița mai multe obiecte de contrabandă

Pisica a fost observată de paznici cînd traversa curtea principală a închisorii, „blindată” cu obiecte de contrabandă. În blănița ei fuseseră lipite, cu bandă adezivă, ferăstraie, burghie, căști, un telefon mobil și un încărcător. Purtătorul de cuvînt al închisorii a declarat, potrivit realitatea.net, că „va fi greu să descopere cine a trimis animalul și la cine trebuia să ajungă”.

În închisoarea braziliană se găsesc 300 de deținuți, unul dintre ei fiind, probabil, destinatarul care trebuia să primească obiectele.

Timpul Liber, 14 ianuarie 2013

După lectura individuală a textului, profesorul propune elevilor un set de întrebări, menite să le faciliteze comprehensiunea celor citite: În ce țară are loc acțiunea? Cine înfăptuiește acțiunea? Ce face personajul principal? În ce tip de instituție se desfășoară acțiunea? Cine și de ce se află acolo? Cum arată un ferăstrău? Dar un burghiu? La ce servesc? Ce reprezintă contrabandă? Cine este un *purtător de cuvînt* și cu ce se ocupă el? Ce studii trebuie să aibă un *purtător de cuvînt*? De ce s-au utilizat ghilimelele în cazul secvențelor: „reținută”, „blindată”; „va fi greu să descopere cine a trimis animalul și la cine trebuia să ajungă”? De ce este neobișnuită această întîmplare?

Discutînd cu elevii, profesorul se asigură că ei înțeleg toate împrejurările faptului și pot interpreta specificul

actului narativ dezbătut.

La etapa următoare, profesorul poate modifica unele circumstanțe, propunîndu-le elevilor să redacteze texte proprii, gen *fapt divers*, în baza noilor condiții: o pisică într-o sală de clasă; o rață într-un aeroport; o vrăbiuță într-un salon de spital etc. La redactare, elevii vor ține cont de următoarele momente, sugerate de profesor:

- a) Cum a apărut animalul/pasărea în spațiul dat?
- b) De ce a ajuns acolo?
- c) Care a fost reacția celor din jur?
- d) Care a fost impactul celor derulate?

Profesorul va orienta elevii spre elaborarea unui text cu structură de știre: *titlul* sau *subtitlul* incitant, în care se anunță direct *faptul divers*; *cuprinsul* – care prezintă circumstanțele desfășurării întîmplării și *finalul* – care conține o informație generală despre eveniment. Se va ține cont de faptul că vocabularul textului redactat va fi accesibil tuturor, iar stilul – obiectiv. Sarcina poate fi completată prin cerința de a include în compoziție structuri de felul: *fără a prinde de veste, în ciuda eforturilor, conform prevederilor legale, formalități de rigoare, se află în afara oricărui pericol, au apelat la ajutorul salvatorilor, cuvinte de recunoștință* etc.

Astfel de exerciții își au eficacitatea, dacă profesorul apelează la ele cu regularitate, contribuind la automatizarea unor structuri narative specifice unei situații concrete de existență. Viața școlarilor abundă în evenimente diverse, despre care le place să povestească, și profesorul este dator să valorifice aceste ocazii pentru a contribui la formarea unei comunicări *spontane, fluente și exacte* a discipolilor săi.

O altă ocazie care solicită capacitatea copilului de a elabora un text propriu reprezintă momentele cînd părinții își roagă odraslele să formuleze un mesaj pentru un omagiat din familie. Am asistat nu o dată la situații penibile, cînd, la o reuniune familială, cineva dintre „prieteni” de casă anunță: *Ia să vedem ce-i urează tatei feciorașul lui*, situație în care bietul copil vede verde-albastru în fața ochilor, neavînd curajul să-i privească pe cei care așteaptă spectacolul. Copilul încearcă să-și aducă aminte cînd la lecție, printre subiecte, rezumate, diverse tipuri de analize, a învățat așa ceva. Și iarăși rolul profesorului de limba și literatura română este determinant. Exercițiile pe care le-a îndeplinit elevul la studierea temelor: *Discursul de felicitare, Metafora, Modul conjunctiv al verbului, Argumentarea unui punct de vedere* ș.a. i-ar putea fi de real folos, iar subcompetența de a redacta o felicitare familială (cl. a V-a) ar deveni o competență acțional-strategică de viață.

De obicei, îi orientăm pe discipolii noștri să nu accepte mesajele gratuite de pe Internet, deoarece ele nu exprimă cu exactitate trăirile unui autor concret și nu oferă o notă de personalitate actului de comunicare. Întotdeauna, îi îndrumăm să producă texte de felicitare originale, proaspete, personalizate, care să reflecte relația concretă dintre două persoane.

Pentru a-l obișnui pe elev să creeze un discurs de felicitare, am putea porni de la argumentarea rolului persoanei care urmează a fi felicitată (părinți, bunici, prieteni etc.) în existența cotidiană a micului autor. Unele răspunsuri la un set de întrebări propus de profesor ar putea sta la baza textului de felicitare: De când cunoști persoana vizată? Cât de des interacționezi cu ea? Cum te simți în preajma ei? Ce s-ar întâmpla, dacă aceasta n-ar mai fi lângă tine? Ce crezi că ai învățat de la ea? etc.

O practică eficientă în acest sens este și dezvoltarea abilității de a construi metafore pentru anumite realități concrete, exercițiu întâlnit și în testul final de absolvire a ciclului gimnazial. De exemplu: mama – un soare, o zână...; tata – un scut, un brad...; copilăria – o filă din viață, un curcubeu... etc.

Asamblarea ideilor într-un text scurt, de 3-4 enunțuri, cu respectarea tuturor regulilor de construire a frazei reprezintă etapa finală de producere. Nu uităm să atenționăm tinerii creatori despre evitarea greșelilor frecvente care se comit în astfel de cazuri: *vă felicit cu sărbătoarea, vă cadonez* etc. Exersarea în fața clasei va constitui un bun antrenament pentru ulterioarele ocazii.

Blogurile au intrat în viața noastră virtuală relativ recent și reprezintă o oportunitate ideală de exprimare a propriilor opinii, atitudini, concordanțe sau dezacorduri cu diferite idei. Unele emisiuni TV și-au creat chiar rubrici în cadrul cărora trec în evidență variate articole și postări de pe cele mai vizitate bloguri. Să ai și să întreții astăzi un blog este la modă, dar, poate, e și un pretext de manifestare a personalității în devenire a elevului contemporan, care găsește în paginile plasate pe Internet o gură de libertate, destul de neîngăduită la școală.

Ce competențe de comunicare scrisă trebuie să posedă un elev ca să-și poată întreține un blog sau să lase comentarii reușite, care sînt foarte solicitate azi pe paginile unor publicații în varianta electronică? Răspuns la această întrebare îl poate da un atelier de scriere la tema respectivă, desfășurat sub îndrumarea profesorului, sau măcar niște sfaturi ocazionale despre convențiile acestui tip de scriere. Iată câteva:

- a) Este știut că un blog trăiește prin cititorii săi, numărul de accesări fiind foarte important. De aceea, și articolele de blog trebuie să fie incitante, să mențină interesul lectorilor prin conținuturile de calitate, caracterul de convingere și atractivitatea lor.
- b) Titlurile au un rol decisiv în atragerea cititorilor, de aceea i se va acorda o atenție sporită. Structura titlului poate fi variată, acceptînd ludicul și făcîndu-se uz din plin de valoarea stilistică a semnelor de punctuație. De exemplu: *Părinți și copii – duet sau duel?, Învățăm sau copiem?, Piersicul de Crăciun* (cu referire la personalitatea lui Florin Piersic), *Rămii cu mine...* etc.
- c) Aranjarea în pagină este foarte importantă în structu-

ra blogului. Chiar dacă ea este, de cele mai multe ori, prestabilită, caracterele și fonturile aplicate, rubricile și etichetele, prezența materialelor foto și video oferă personalitate și aspect atrăgător blogului.

- d) În cazul comentariilor la articole postate de alții acceptăm un stil imparțial, atacăm ideea, și nu persoana (chiar dacă unii demnitari o merită), exprimîndu-ne clar și concis atitudinea. Exemplele sînt binevenite.
- e) La ordinea zilei rămîne corectitudinea gramaticală, structura zveltă a frazei, aplicarea corectă a regulilor de punctuație, deoarece orice text postat poate fi copiat și distribuit de alți utilizatori de Internet.

Prezența mijloacelor multimedia în școli permite elevilor să exerseze pe viu aceste reguli simple, iar profesorului să aprecieze direct în spațiul virtual abilitățile moderne ale acestora.

Întrebîndu-i pe elevi dacă le place să scrie, marea lor majoritate au răspuns că nu. De vină poate fi timpul reclamat acestei activități, frica de greșeli, care sînt mai vizibile în comunicarea scrisă decît în cea orală, lipsa asiduității și perseverenței pentru obținerea unui produs finit de calitate. Pentru a elimina această atitudine, ca exercițiu, am încercat la ore să elaborăm *eseuri colective*. Pentru acest tip de activitate, elevii sînt repartizați în grupuri de 3-4. Activitatea în echipe este precedată de stabilirea planului de redactare a eseului. De exemplu, pentru eseul de caracterizare a personajului, planul poate fi unul tradițional:

- I. Introducere. Titlul, numele autorului, numele deplin al personajului, tipologia și locul lui;
- II. Cuprins:
 - a) Aspectul fizic al personajului;
 - b) Trăsături morale prezentate direct. Exemple;
 - c) Trăsături morale prezentate indirect. Exemple;
 - d) Personajul – purtător al unor valori;
 - e) Paralelă cu alt personaj.
- III. Încheiere. Importanța personajului. Atitudine personală.

Astfel, conținutul de elaborat este repartizat în 7 părți, mai mult sau mai puțin proporționale: cîte una pentru introducere și încheiere și 5 părți în cadrul cuprinsului. Fiecărei echipe (numărul acestora este egal cu numărul punctelor din plan) i se repartizează pentru redactare un punct al planului. În urma discuțiilor în grup, elevii elaborează, pe foi aparte, secvența de text corespunzătoare în limita a 5-10 rînduri. La latitudinea profesorului rămîne repartizarea elevilor în grupuri omogene sau eterogene, precum și distribuirea secvențelor. În plen, se citesc toate fragmentele alcătuite. Ulterior, profesorul sau șeful clasei multiplică pentru toți elevii cele 7 părți ale caracterizării, urmînd ca acasă elevul să transcrie tot textul, avînd libertatea să opereze orice modificare. Recomandăm, la lecția următoare, evaluarea competențelor de prezentare a materialului redactat.

Ca orice activitate la clasă, eseul colectiv poate avea simpatizanți, dar și opozanți printre cadrele didactice. După părerea noastră, această modalitate de lucru prezintă mai multe avantaje, fiind agreată și de elevi.

Avantaje	Dezavantaje
Elevii:	Elevii:
Au un volum de lucru redus.	
Au posibilitatea să activeze în profunzime.	Cunosc calitativ doar o secvență.
Pot conta pe ajutorul colegilor la elaborarea textului.	Se pot eschiva de la activitate.
La sfârșit, obțin o variantă finală a textului.	

Oricare ar fi modalitățile de lucru aplicate de profesori în cadrul orelor de limba și literatura română, obiectivul final rămâne sporirea calității actului comunicativ, or, imperativul timpului solicită un vorbitor elevat, capabil de a se adapta adecvat diferitelor situații de viață.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Avram, M ., *Cuvintele limbii române între corect și incorect*, Ed.Cartier, Chișinău, 2001.
2. *Curriculum școlar pentru disciplina Limba și literatura română, Clasele V-IX*, Chișinău, 2010.
3. *Limba și literatura română, Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru etapa gimnazială*, Chișinău, 2011.
4. Crăciun, C., *Metodica predării Limbii și literaturii române în gimnaziu și în liceu*, Ed. Emia, Deva, 2004.
5. Davidoiu-Roman, A. et al., *Limba și literatura română, Evaluare națională 2013*, Ed. Paralela 45, Pitești, 2012.

Experiențe demne de urmat.

Imersiunea lingvistică

Rezumat: Formarea personalității integrale a educaților de alte etnii din R. Moldova este condiționată, în mare măsură, de motivația acestora de a învăța limba română. Învățînd-o, ei se racordează la condițiile reale ale mediului existențial, se pot mai lesne integra cultural-spiritual în Europa. În acest scop se aplică una din metodele eficiente de realizare a educației multilingve – învățarea prin imersiune.

Abstract: The formation of integral personality of members of different ethnic groups from the Republic of Moldova is greatly conditioned by their motivation to learn the Romanian language. While

learning it they get access to real conditions of existential environment and can easier join European cultural and spiritual values.

Keywords: Romanian language, multilingual education, linguistic immersion, European cultural and spiritual values.

“Aducem bucuria.”

Vizita de studiu în frumoasele și înțelepte țări europene Letonia și Estonia ne-a oferit bucuria de a comunica cu mai mulți colegi din învățămînt, de a cunoaște unele aspecte ale unui domeniu mai puțin aplicat pe la noi. Îmboldul de a folosi din start ideea bucuriei a venit în timpul unei întîlniri la o grădiniță de copii din Letonia, ai cărei educatori ne-au mărturisit că scopul colectivului este de a pătrunde, la braț cu bucuria, în sufletele copiilor, indiferent de activitățile pe care le realizează, dar și de bucuria părinților, copiilor (vorbitori de alte limbi decît letona) care au reușit să depășească mai multe bariere, parcurgînd împreună calea de însușire eficientă a limbii oficiale.

Din acest punct de vedere, abordarea învățării limbii române prin imersiune reprezintă un excelent instrument de coeziune socială și de dialog. De aceea, aplicarea noilor paradigme, tehnologiilor de însușire eficientă a limbii române este mai mult decît actuală, este vitală. Strategia conceptului constă în a-i integra în societate pe vorbitorii de limbă rusă, dar și pe imigranți, prin limba română, păstrîndu-se legătura cu propria lor cultură și limbă – prin învățarea limbii materne.

Cunoașterea limbii statului în care locuiesc ca și cetățeni cu drepturi depline deschide calea către locuri de muncă mai variate, chiar și un acces mai bun către piețele internaționale, deoarece limbile italiană, franceză, spaniolă, română fac parte din rețeaua limbilor europene. Persoanele care nu stăpînesc limba română sau o stăpînesc la un nivel insuficient pierd din competitivitate în căutarea unui loc de muncă și, din cauza lipsei de competență lingvistică, de comunicare în limba statului. Evoluînd nivelul de stăpînire a limbilor, considerăm că în perspectivă va fi posibilă trecerea de la

un loc de muncă pe viață (persoana nu-și poate schimba locul de muncă, deoarece face față doar unei anume situații: vorbește numai rusa, de exemplu) la *posibilitatea de a schimba mai multe locuri de muncă*. Ar fi utile și alte progrese în domeniul studierii limbilor, cum ar fi învățarea limbii române de la vârste fragede; organizarea școlilor de vară, de odihnă și de studii; stagiile de formare în România (în special pentru copiii găgăuzi sau bulgari care sînt lipsiți de mediul lingvistic românesc) în temeiul acordurilor bilaterale directe sau al acordurilor dintre ministerele respective.

Promovarea multilingvismului este susținută de politica din domeniul Uniunii Europene, fiind desemnat și un comisar european cu această responsabilitate. *Educația bilingvă* sau *multilingvă* presupune că: *o parte a curriculumului se predă într-o altă limbă decît limba maternă; disciplina de învățămînt se predă într-o altă limbă decît limba maternă* ș.a. Această metodă a fost numită IILSCD, adică *învățarea integrată a limbilor străine/nonmaterne și a conținutului unor discipline* (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Este vorba despre o deplasare semnificativă a accentului de la *predare spre învățare*. [3]

Termenul *educație multilingvă* sau IILSCD se folosește pentru a desemna orice formă de instruire privind limbile, în care obiectul de studiu este predat într-o altă limbă (într-o a doua limbă sau într-o limbă străină).

Această modalitate am putea-o numi *educație bilingvă și educație multilingvă sau învățare prin imersiune*, ultima formulă fiind pe larg utilizată în țările vizitate. Teoriile învățării limbilor referitoare la multilingvism se concentrează, în primul rînd, pe modul în care *învățarea unei a doua limbi – IDL (L2)* diferă de învățarea limbii materne sau a primei limbi (Segalowitz, 1997).

Scopul IILSCD este dublu: învățarea unei materii și învățarea unei limbi. IILSCD reprezintă o abordare educațională care cuprinde „o gamă de diverse metodologii” și nu doar „utilizarea unei alte limbi în scopul instruirii” (Marsh, 1999), dar și un proiect pedagogic. Transformarea unei școli tradiționale, monolingve, într-o școală care să susțină educația multilingvă presupune un impact important și puternic asupra activităților în clasă, organizării școlii, elaborării curriculumului, modului în care școlile interacționează cu lumea din afară, pentru că educația multilingvă modifică în mod radical cadrul social și de învățare.[4] Este evident că **o școală multilingvă poate schimba considerabil și în bine climatul social**, ceea ce s-a întîmplat deja în țările baltice.

Sintetizînd experiența Letoniei și Estoniei referitor la imersiunea lingvistică aplicată în scopul însușirii aprofundate a limbii oficiale a statului, evidențiem cîteva modele funcționale care ar putea fi eficient aplicate și în R.Moldova.

ETAPA PREȘCOLARĂ are scopul de a-i învăța limba și de a le *forma* dragostea față de pămîntul natal (menționează letonii), dorința de a trăi și a învăța acasă, fără a pleca din țară, oferindu-le numeroase activități de însușire a limbii:

- Pentru copiii de 2-4 ani se organizează *ore* de învățare a limbii statului (dar și de engleză, dacă doresc părinții): cîte 2 ore săptămînal (pentru cei de 5-6 ani – cîte 5 ore săptămînal).
- Pentru copiii ruși care învață letona, la decizia părinților (grădinițele nu funcționează după principiul etnic), vine un pedagog care *face ore* cu grupuri de copii de diferite vârste, apoi și individual, dacă este necesar.
- La orice activitate care se desfășoară în limba rusă (muzică, sport, plimbare etc.) se discută unele aspecte și în letonă și invers: la activitățile organizate în letonă (la care participă copii care vorbesc letona) asistă și acei a căror limbă maternă este rusa, educatorii, profesorii sau pedagogii de sprijin șoptindu-le unele aspecte de conținut în maternă.
- În unele grădinițe din Estonia, copiii de 4-5 ani care vor să cunoască limba de stat, comunică toată ziua doar în estonă. Nu traduc! Folosesc mimica, gesturile.

- Pentru asigurarea unui confort lingvistic și psihologic copiilor, instituția angajează specialiști-vorbitori și de letonă, și de rusă (logoped, psiholog, asistentă medicală etc.).
- Însușirea eficientă a limbii se datorează și comunicării, colaborării strînse cu părinții, organizînd activități comune în letonă (pe grupe) într-o atmosferă degajată, caldă, prielnică, binevoitoare.
- Părăsind grădinița, pentru școală, se eliberează o descriere detaliată a abilităților lingvistice ale preșcolarului (realizată de către profesori/educatori), care punctează nivelul (ce poate copilul) de cunoaștere a limbii ruse și/sau a letonei (ce înțelege, răspunde la întrebări, de exemplu, prin gesturi sau verbal, printr-un cuvînt, prin îmbinare de cuvinte sau prin enunțuri; poate să descrie un obiect, o ființă etc.).
- La însușirea eficientă a limbii contribuie și activitățile în cadrul cărora profesorii confecționează împreună cu copiii materiale didactice pe diferite teme cu conținut în letonă (cuburi, fișe etc.).
- În cazul cînd doar un educator al grădiniței cunoaște letona, el îi învață pe colegi, apoi aceștia pe copii (anterior erau și astfel de situații).
- În clasele primare (după o anumită perioadă

de însușire prin imersiune a limbii statului la grădiniță), dacă dorește, copilul are posibilitatea să învețe în rusă sau în letonă.

- Toți profesorii angajați în instituțiile preșcolare trebuie să cunoască estona conform nivelului C (utilizator experimentat) (potrivit *Cadrului European Comun de Referință*), iar educatorii – nivelul A (utilizator elementar).
- Persoanele din învățământ afirmă că este mai efi-

cientă însușirea limbii de către copil la *grădiniță, prin imersiune*, deoarece acesta se află într-un mediu omogen, la școală fiind mai dificil de a pune bazele învățării limbii nonmaterne; mai mulți părinți aleg această variantă.

Din 2002 se aplică programe speciale pentru grădinițe, proiecte susținute și de Uniunea Europeană, iar din 2009 – programe noi de însușire a limbii prin imersiune totală sau parțială (rusa – estona).

CLASELE PRIMARE aplică câteva modele.

A. O variantă mai nouă a imersiunii lingvistice prevede învățarea din clasa I a tuturor disciplinelor școlare în limba oficială. În clasa a II-a, în semestrul 2, încep să învețe și limba rusă ca disciplină de studiu. Profesorii, administrația instituției realizează această activitate cu mare atenție, asistând în permanență la ore, efectuând diverse observări, aplicând probe de evaluare, analizând diferite aspecte, îmbunătățindu-le.

În anul 2011 au avut prima promoție de absolvenți a modelului sus-numit, care a demonstrat rezultate remarcabile, stabilind o dinamică mai avansată de dezvoltare a competențelor disciplinare (obiectele de studiu care se predau în limba oficială, nu în limba maternă), a competențelor lingvistice și – ceea ce i-a surprins – o dinamică pozitivă în dezvoltarea gândirii. În diplome s-a indicat, de exemplu, că absolvenții au învățat în estonă, fapt ce le permite ulterior să predea (dacă vor deveni profesori) unele discipline în estonă (nu vor avea nevoie de cursuri **lingvistice** suplimentare și nu vor trebui să susțină examenul la limba estonă atunci când se vor angaja în câmpul muncii).

B. Și instruirea **doar în estonă**, în clasele primare, este o oportunitate, o variantă preferată de unii părinți.

C. De varianta utilizării materialelor didactice **în letonă** beneficiază elevii claselor primare pentru care procesul educațional se realizează **în limba rusă**, modalitate care influențează benefic însușirea limbii oficiale.

D. Pentru următoarele etape, legislația lingvistică stabilește o cerință: în clasele IV-IX, disciplinele care se predau în limba statului în raport cu cele care se învață în limba maternă a etniilor conlocuitoare constituie 50:50, iar în clasele X-XII – 60:40.

Notă: Imigranții învață doar în școlile cu limba estonă de instruire.

Interesantă este și experiența altor țări, cum ar fi vecina Estoniei, Finlanda, în care limbile de instruire se schimbă peste un an, sau Olanda, care dispune de diferite tipuri de programe, fiecare elev nou-venit face parte, timp de 2 ani, dintr-un program de însușire a limbii oficiale.

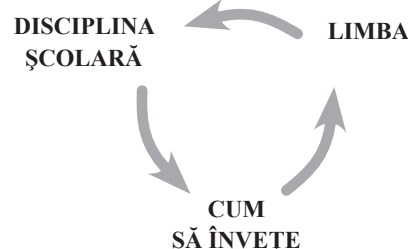
Imersiunea lingvistică respectă principiul **un profesor – o limbă**. La ore se folosește o singură limbă (se străduiesc să evite traducerea), în cazul în care o anumită disciplină se predă în altă limbă decât matema, conceptul

fiind orientat spre integrarea disciplinelor școlare încă din clasele I-III (citirea + matematica + științe) și a manualelor desigur, dar și a activităților organizate la etapa preșcolară.

Aceeași idee este promovată și respectată la nivel de proiectare didactică *pe orizontală*. Profesorii de diferite discipline cooperează la elaborarea proiectelor didactice, de exemplu la clasa a VI-a, coordonând terminologia pe care urmează s-o însușească elevii, unele aspecte de conținut etc. pentru anumite perioade de timp.

Necesitatea de a oferi unele explicații în limba maternă a elevilor, pe parcursul orei, i-a stimulat pe profesori să caute alternative, pe care le-au găsit cu ingeniozitate: când se propun anumite detalieri în rusă, profesorul *își ia un rol* (își pune o pălărie, îmbracă pe deget o păpușă, plasează la vedere o jucărie, își modifică vocea etc.) cu scopul de a se asocia doar cu limba letonă, de exemplu. (Cel care traduce este un alt personaj!) Varianta de rol selectată rămâne constantă.

Predarea unor discipline într-o limbă nonmaternă solicită o amplă campanie de pregătire a cadrelor, de informare, de explicare clară elevilor, părinților, societății a avantajelor. Copiii care *au trecut* prin experiența imersiunii sînt deosebit de convingători. Cadrele didactice ne-au accentuat că, în procesul descris, nu manualul este decisiv, dar faptul că cheia succesului se află în mâinile profesorului competent, cu atitudine respectuoasă față de elevi, părinți, cu responsabilitatea asumată, o *adevărată școală prietenoasă copilului*. Scopul urmărit în cadrul acestei abordări este: **limba + disciplina + cum să învețe** (și ultima este foarte importantă!).



Categoriile de cadre didactice indicate (cu respectarea componentelor/modulelor de formare) ar putea pune în aplicare imersiunea lingvistică în țara noastră.

În procesul de formare a acestora este necesară, desigur, implicarea corespunzătoare a instituțiilor de învățământ superior.

REPERE DIDACTICE/ETAPE DE PREDARE PRIN IMERSIUNE A UNOR DISCIPLINE ȘCOLARE (ALOLINGVILOR)

(de ex., geografia integrată cu limba română)

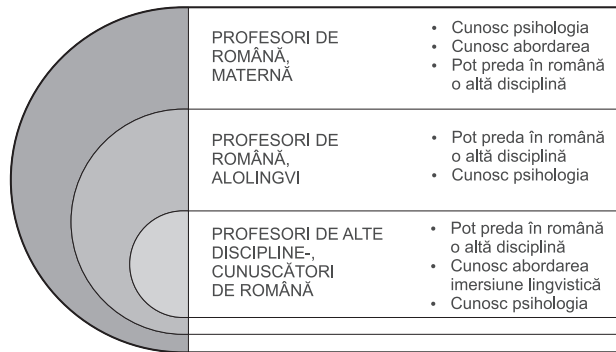
- Anunțarea obiectivelor disciplinei, limbii.
- Însușirea lexicului/terminologiei, diferitelor structuri (pot căuta în mod independent în Internet, în dicționare unele cuvinte necunoscute din text/informație.)

! Primele două aspecte constituie cca 20% – 15 min.

Urmează: lucrul cu textul/sursa; verificarea înțelegerii globale; explorarea textului; compararea informațiilor/abordărilor citorva surse; rezumatul informației; aplicarea metodelor/activităților specifice disciplinei (hărți etc.).

Nota Bene!

- Elevul își face notițe doar în română!
- La orele de română se folosesc teme, termeni de la geografie – colaborare *strînsă* între acești doi profesori.
- Nu este eficientă corectarea greșelilor la tot pasul, se intervine doar dacă se denaturează sensul enunțului, în celelalte cazuri îi putem indica elevului în mod individual sau îi transmitem informația corespunzătoare profesorului de română. (Aplicarea pe larg a fișei de observare.)
- Oferiți în rusă doar unele explicații. Cu cât elevului i se va permite să răspundă mai mult în rusă, cu atât rezultatele vor fi mai modeste – cerințe psihopedagogice.



În concluzie: Abordarea studierii limbii române prin imersiune de către alolingvi ar facilita substanțial nu doar calitatea însușirii limbii, concept validat de practica predării-învățării unor discipline într-o limbă străină, dar și de confortul absolvenților, al părinților acestora pătrunși de satisfacția comunicării libere într-o altă limbă decât matema, cu atât mai mult că este vorba de limba statului în care trăiesc.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Curriculum la limba și literatura română pentru instituțiile de învățământ cu limba rusă de instruire*, Ed. Știința, Chișinău, 2010.
2. Orban, L., *Importanța multilingvismului*, Ed. Ponta Delgata, 2009.
3. Piet Van de Graen, Vrije Universiteit Brussel, Departamentul de limbi germanice.
4. *Probleme de predare a limbilor în școlile alolingve din Republica Moldova: o analiză de necesități*, editat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA cu sprijinul financiar al Înalțului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, 2009.
5. Informații din cadrul vizitei de studiu în Letonia, Estonia, 2012.

Коммуникативный потенциал как важнейший компонент ценностной ориентации в преподавании русского языка



Eugenia Novac

dr., Institutul de Științe ale Educației

Резюме: В статье автор акцентирует внимание на психопедагогические предпосылки, стимулирующие свободное овладение обучаемыми русским языком как средством межличностного общения; раскрывается поэтапное формирование коммуникативной компетенции у младших школьников на основе коммуникативно-деятельностного

подхода к изучению родного языка. Этот речемыслительный процесс осуществляется на литературных произведениях, в которых содержится коммуникативно-ценностный потенциал, направленный на освоение общечеловеческих ценностей.

Abstract: In this article the author focuses on the psycho-pedagogical assumptions that encourage learners to master the free Russian language as a means of interpersonal communication. The article reveals the gradual formation of communicative competence in primary school children based on the communicative and active approach to the study of the native language.

With this in view, the process from thinking to speaking is carried out on literary works, which contain the communicative value potential, aiming at the development of human values.

Keywords: *formation of communicative competence, performing of Russian language, interpersonal communication, the psycho-pedagogical assumptions, primary school children, literary works, the development of human values.*

“По отношению человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности.”

(К. Г. Паустовский)

Согласно психопедагогической концепции базового куррикулума определена общая цель преподавания/изучения русского языка – *формирование и развитие у младших школьников коммуникативной компетенции, обеспечивающей свободное владение родным языком как средством межличностного общения.* Каждый индивид с помощью коммуникативных способностей, сформированных в процессе овладения всеми видами речи – слушанием, говорением, чтением и письмом – получает возможность самореализации в коммуникативно-общественной деятельности.

Грамотная, точная и выразительная речь представляют собой коммуникативный потенциал каждого гражданина и воспринимаются как признак его образованности и воспитанности. Эта социальная реалья предопределила стратегию обучения языку как средству рече порождения в процессе коммуникации. Отбор содержания для связного высказывания и его оформление адекватными языковыми средствами – это речь, которая определяет способ общения [Зимняя И. А., с. 18].

На основе методологического *принципа единства сознания и деятельности* психологи и психолингвисты научно обосновали **коммуникативно-деятельностный подход** к изучению языков (см.: труды Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, И. А. Зимней и др.). Разработанный подход определил магистральный путь преподавания языка в учебных заведениях. Этот путь реализуется в *«научении речевой деятельности»*, направленной на формирование в психике индивидуума коммуникативной компетенции [И. А. Зимняя, Е. Кошеру и др.].

Субъект при вербальном общении выражает свою интенцию (потребность) благодаря приобретенным им речевой и языковой способностям. Эти способности являются составляющими компонентами коммуникативной компетенции как способ реализации речевого поведения и внутренние средства его оформления.

Психолингвист И. А. Зимняя выделяет три типа речи, которыми оперирует собеседник при общении: внутренний способ формирования и формулирования мысли посредством языка (внутренняя речь – думание); внешняя устная речь (говорение); внешняя письменная речь (чтение, письмо) [Зимняя И. А., с. 6.]. Каждый из этих способов, имеющих

своё языковое выражение, представляет собой качественно новый речемыслительный процесс, который должен автоматизироваться у индивида.

Коммуникативная направленность при овладении языком успешно осуществляется с помощью *мотивации* речевого поведения. Этот «объективный побудитель» (А. Н. Леонтьев) конкретизирует интенцию участников словесного общения, благодаря чему речепорождение приобретает целенаправленный характер. На коммуникативную ориентацию в процессе преподавания языка в середине XX века указывал известный психолог речи Н. И. Жинкин, который в своей работе *«Коммуникативная система человека и развитие речи в школе»* отмечал: «Надо, чтобы при изучении языка у учащихся возникла потребность в коммуникации» [Жинкин Н. И., с.58]

Одним из главных современных требований в организации обучения языку является создание на уроке педагогических условий для коммуникативно-ориентировочной деятельности младших школьников. Осуществление этой деятельности обуславливает целый ряд речевых и языковых действий со стороны обучаемых: определение цели общения (мотивация); анализ проблемной ситуации на основе которой осуществляется речевой поступок/коммуникативный акт; раскрытие поведенческих норм действующих субъектов; оформление высказываемых мыслей адекватными языковыми средствами.

Первые три речевых действия сориентированы на выявление коммуникативно-смыслового аспекта общения, т.е. на *актуально-сознаваемое* его содержания. Четвёртый уровень речемыслительной деятельности представляет собой языковое оформление мыслей во внешней речи. Этот процесс осуществляется на автоматизированном уровне: ранее приобретенные языковые средства *«находятся в сознании обучаемого»* [А. Н. Леонтьев].

Коммуникативно-речевые способности младших школьников успешно реализуются в процессе интегрированного обучения родному языку. Составляющими этого типа обучения являются: **речевой компонент**, который представлен литературными произведениями, коммуникативными задачами, проблемными целеустановками, иллюстративным материалом и т.д.; **языковой компонент** включает в себя элементарные сведения о грамматических закономерностях, явлениях и системах языковых типов упражнений, стимулирующих формирование языкового сознания у обучаемых.

Учебный материал, предложенный для изучения в первом классе, разработан в форме рече-языковых блоков. Эти блоки включают художественные тексты (А), содержащие богатый коммуникативно-ценностный потенциал, и рекомендуемые kurikulumом языковые сведения (Б). Например:

- | | |
|----------------------------------|---|
| А. «Что за прелесть эти сказки!» | Б. Текст. Как строится текст. Предложение (см.: 86-95). |
| А. «Здравствуй, гостя зима!» | Б. Звуки и буквы. Гласные звуки (см.: 96-103). |
| А. «Дружба всюду рядом с нами». | Б. Согласные звуки. Звонкие и глухие согласные. Мягкие и твёрдые согласные звуки (см.: 104-109) и др. |

Синтез составляющих компонентов обеспечивает успешное формирование речевых и языковых способностей у каждого индивида в процессе вербальной коммуникации.

Соотносительно с психолингвистической концепцией обучения языкам «от речи – к языку» в действующем учебнике «Радуга» определена приоритетная функция литературного произведения как основного компонента интегрированного обучения. На художественных образцах организуется развитие подготовленной и неподготовленной речи у обучаемых, совершенствование навыков выразительного чтения, становление читательской деятельности, а также функционирование языковых категорий при говорении, чтении и письме. Такой многоаспектный подход к речевому образцу позволяет осуществлять коммуникативную направленность в процессе обучения родному языку.

При усвоении тематического блока «Что за прелесть эти сказки!» первоклассники получают элементарные сведения об основных языковых единицах – о слове, предложении и тексте (стр. 88-95). С помощью практических речевых действий они наблюдают функционирование этих категорий на материале деформированного текста сказки «Репка». Предложенные в учебнике иллюстрации и коммуникативные единицы помогут ученикам восстановить смысловую связь между предложениями в речевом целом. В завершении этого речемыслительного действия обучаемые сделают вывод в форме правила-инструкции, обосновывающего их языковое действие, – *в тексте предложения связаны по смыслу*. При выполнении задания 1 (с.88), сопоставляя данные заглавия, они еще раз наглядно убедятся в смысловой целостности составляющих компонентов текста.

В обновлённый учебник «Радуга» для практического усвоения введены элементарные сведения о семантических признаках текста, его структурных особенностях и композиционных элементах (с.88-

89). Как показал опыт учителей, усвоение текстовых категорий – *тема, основная мысль, заглавие* – требует предварительной практической подготовки первоклассников. (С этой целью блок «Жизнь дана на добрые дела» был перенесён на конец учебного года).

В процессе чтения художественных произведений обучаемые приобретают умение вычленять главные по смыслу предложения, с помощью опорных вопросов определять тему, основную мысль и озаглавливать речевые произведения. Так, при изучении рече-языкового блока «Жизнь дана на добрые дела» (с.122-127) на основе содержания художественных текстов: «Старик и яблоня» (Л Толстой) и «Снегирь и ножик» (В.Бочарников) младшие школьники определяют тему литературного произведения, отвечая на вопрос: *О чём рассказывается в тексте?* Работая над художественными текстами «Добро или зло» (О.Буцень), «Пирог и грабли» (А.Скобиолэ), ученики приобретают навыки вычленять главную мысль текста, опираясь на вопросы: *Чему учит этот рассказ? Что хотел сказать автор в этом тексте?* и т.д.

Большое внимание уделяется в учебнике заглавию речевых произведений. Таким образом, на практическом уровне с помощью речевых действий и опорных вопросов обучаемые приобретают навыки: различать группы предложений, связанных по смыслу, и группы коммуникативных единиц, не связанных смысловой целостностью (с.114-2; 124-2 и др.); восстанавливать смысловую связь между предложениями (с. 127-3; 133-2 и др.); объяснять смысл заглавий и подбирать варианты заголовков (с. 7-1; 133-3 и др.); озаглавливать тексты одной из данных пословиц (с. 112-1; 116-2 и др.); сравнивать содержание сказки с данным планом и пересказывать текст по плану (с. 92-1; 124-1; 127-1 и др.).

На этапе интегрированного обучения с помощью введённых семантических и композиционных категорий (тема, основная мысль и заглавие; зачин, основная (средняя) часть, концовка) осуществляется *пропедевтическая работа по приобщению учащихся к элементарному анализу литературного произведения*.

В учебнике «Радуга» созданы педагогические предпосылки для **мотивации** речевых поступков обучаемыми. Речемыслительная активность стимулируется с помощью проблемных ситуаций, коммуникативных целеустановок, предъявляемых в процессе изучения литературных произведений. Эти объективные стимулы нацелены не только на углублённое понимание содержания, но и на формирование личностно-ценностного отношения к поступкам персонажей художественных текстов и т.д.

Например, перед аудированием текста «Снегирь и ножик», первоклассникам предлагается коммуникативная целеустановка: *Почему Костя отдал любимый подарок отца однокласснику?*

Восприятие содержания речевого образца приобретает целенаправленный характер: слушая, первоклассники вычленяют необходимую для ответа информацию (*Ради освобождения снегиря, Коля жертвует любимым подарком*). После аудирования состоится непринужденный диалог с оценкой поступков Генки и Коли. Эта беседа завершается рассуждениями о том, как поступил бы ученик («Я») в этой ситуации (*Очень жалко расставаться с подарком отца, но сочувствие снегирию победило*).

Коллективное обсуждение той или иной проблемной ситуации помогает обучаемым выявить нравственный потенциал текста и его направленность на освоение общечеловеческих ценностей.

Содержание речевого образца выступает в качестве **цели говорения**, а оформление выражаемых мыслей языковыми средствами реализуется спонтанно, автоматизированно. При такой организации изучения языковых закономерностей, когда они выводятся на **уровень средства для общения**, осуществляется главный принцип интегрированного обучения – «от речи – к языку».

Разработанные коммуникативные задачи и установки приобретают особую значимость при становлении речевой деятельности и, в частности, для формирования навыков неподготовленной речи у обучаемых: активизируют речемыслительную деятельность при аудировании и говорении; способствуют выработке речевых навыков по вычленению смыслового стержня в литературном произведении; стимулируют формирование умений по «свёртыванию» сюжетной линии в речевом образце, т.е. готовят обучаемых к краткому пересказу; формируют у первоклассников коммуникативно-ценностные способности, направленные на освоение основополагающих ценностей (*Истина, Добро, Правда, Красота, Свобода*).

Разработанное в учебнике содержание способствует формированию личности ребёнка, его миро-

воззренческих взглядов, освоению нравственных ценностей, возбуждает у обучаемых познавательный интерес к родному языку. Всё это обеспечивает опделённый уровень результативности в целостном учебно-воспитательном процессе.

БИБЛИОГРАФИЯ:

1. Выготский, Л. С., *Мышление и речь*, Москва, 1956.
2. Жинкин, Н. И., *Коммуникативная система человека и развитие речи в школе// Проблемы совершенствования методов обучения русскому языку*, Москва, 1969.
3. Залевская, А.А., *Вопросы теории овладения языком в психолингвистическом аспекте*, Тверь, 1996.
4. Зимняя, И. А., *Ключевые компетентности как результативно - целевая основа компетентностного подхода в образовании*, Москва, 2004.
5. Зимняя, И. А., *Психология обучения иностранным языкам*, Москва, 2001.
6. Караповский, В. А., *Стать человеком./Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса*, Москва, 1993.
7. Климанова, Л. Ф.; Макеева, С. Г., *Русский язык// Учебник русского языка для 1 класса начальной школы*, Москва, 2007.
8. Куррикулум *Русский язык и литература для начальной школы*, Кишинэу, 2011.
9. Леонтьев, А. А., *Основы теории деятельности*. Москва, 1974.
10. Маркова, А. К., *Психология усвоения языка как средства общения*, Москва, 1998.
11. Новак, Е. П.; Рассказова, Т. В.; Попова, О. Н., *Букварь// Учебник русского языка для 1 класса*, Кишинэу, 2012.
12. Новак, Е. П., *Русский язык//Книга для учителя*, Кишинэу, 2002.
13. Рамзаева, Т. Г., *Русский язык// Учебник для 1 класса четырехлетней начальной школы*, Москва, 2003.
14. Рубинштейн, С. Л., *К психологии речи*, Москва, 1957.

Un pas spre evaluarea autentică – formularul tipizat

Rezumat: Formarea personalității integrale a educaților de alte etnii din R. Moldova este condiționată, în mare măsură, de motivația acestora de a învăța limba română. Învățînd-o, ei se racordează la condițiile reale ale mediului existențial, se pot mai lesne integra cultural-spiritual în Europa. În acest scop se aplică una din metodele eficiente de realizare a educației multilingve – învățarea prin imersiune.

Abstract: The formation of integral personality of members of different ethnic groups from the Republic of Moldova is greatly conditioned by their motivation to learn the Romanian language. While

learning it they get access to real conditions of existential environment and can easier join European cultural and spiritual values.

Oxana Gapei

gr. did. I, LT Olimp, s. Puhăceni, Anenii Noi

Keywords: Romanian language, multilingual education, linguistic immersion, European cultural and spiritual values.

Școala modernă oferă posibilitatea unei învățări autentice, prin care se urmărește comprehensiunea scopurilor personale și sociale ale elevului, în calitate de subiect al educației. În acest proces, din parteneriatul elevului și al profesorului derivă un traseu al cunoașterii și al experiențelor necesare dezvoltării personalității. Învățarea participativă prin descoperire, prin soluționarea unor situații de problemă din cotidian, cooperarea și mobilizarea interioară pentru rezolvarea acestora sînt orientările unui demers didactic modern, profesorul avînd sarcina de a construi în procesul de predare-învățare-evaluare modele realiste. Problemele vieții și soluțiile posibile pot fi modelate la ora de limba și literatura română, angajîndu-se subiecte ce țin de *textele funcționale*. În clasa a VIII-a, am abordat subiectul *Formularul tipizat*, propunîndu-mi structurarea și realizarea unor secvențe didactice axate pe dezvoltarea competenței *Aranjarea/ordonarea în pagină sau în formular standardizat a textului propriu/produs*.

Am avut drept obiective cercetarea structurii și determinarea specificului acestui tip de text, precum și completarea formularului tipizat în baza unui chestionar standardizat – *solicitarea vizei de călătorie în România*. Am pornit, așadar, de la o situație reală, propunînd elevilor să-și imagineze o călătorie în țara vecină. În acest sens, ei au discutat, oferind soluții pentru o activitate realizată acasă și desfășurată la clasă, în cadrul etapei *Evocare*: *Pornind de la situația dată: „Dacă aș putea să călătoresc în România, aș vrea să vizitez...”, prezintă oral călătoria. Utilizează în acest scop următorul algoritm: În ce regiune/localitate ai vrea să mergi? Cum vei călători? Cu ce scop ai putea merge în locul ales? Ce crezi că ai simți, ce te-ar bucura, ce ți-ar plăcea într-o asemenea călătorie? Cu cine ai merge?*

La lecție elevii și-au prezentat călătoriile imaginare, avînd deja experiență de redactare și susținere a unei *alocuțiuni*, subiect premergător *Formularului tipizat*. Ei s-au documentat din diverse surse: enciclopedii, atlasul geografic, site-uri ce fac publicitate celor mai pitorești locații din România, colectînd și utilizînd imagini ale locurilor pe care ar fi vrut să le viziteze, imaginile încadrate constituind un indiciu că înțeleg nevoia de a capta interesul publicului ascultător. Realizînd această temă în două clase paralele, am diversificat modalitățile de prezentare orală a subiectului. În una din clase s-a recurs la prezentare individuală, folosindu-se o imagine imprimată, în cealaltă – prezentarea a fost susținută de un colaj de fotografii-imagini proiectate cu ajutorul computerului (elevii lansînd și invitația de a vizita Castelul Peleş, Lacul Bîlea, Lacul Ochiul Beilui, Castelul Corvinilor etc.). Am evaluat lucrările, punînd accentul pe expresivitate și utilizarea mijloacelor nonverbale. Activitatea de evocare mi-a permis fixarea momentelor esențiale de la ora prece-

dentă cu subiectul *Alocuțiunea*, dar, totodată, a constituit și pretextul pentru studierea temei noi. În așa mod, am reușit să trec la formularea obiectivelor și anunțarea subiectului lecției, după care le-am repartizat elevilor cîte un formular tipizat: *solicitarea vizei de călătorie în România*. La etapa *Realizarea sensului* am creat o situație de problemă, propunînd clasei să cerceteze chestionarul primit și să explice, în baza observărilor, ce este un „formular tipizat”. Încercările elevilor au fost completate cu activitatea de confruntare a unei definiții, avînd la îndemînă DEX-ul, ceea ce mi-a facilitat prezentarea reperului teoretic al lecției: „*Formularul tipizat* este un text funcțional, document, chestionar parțial tipărit, avînd un model anumit, urmînd să se completeze spațiile libere cu date individuale” (de ex.: cerere-tip, autobiografie-tip, factură, certificate despre componența familiei etc.).

În continuare am realizat o activitate frontală, fiecărui elev revenindu-i cîte o rubrică, el trebuind să citească întrebarea și să propună soluția completării. Activitatea a solicitat stabilirea unor reguli de completare a formularului, precum *scrierea cu caractere majuscule de tipar; consemnarea răspunsului printr-un simbol, în unele cazuri; indicarea corectă a datelor personale, în conformitate cu actele de identitate a persoanei care călătorește*. Am oferit și materialul didactic *Alfabetul*, dat fiind faptul că elevii nu practică atît de des scrierea cu litere de tipar și ar fi putut întîmpina dificultăți la completarea formularului.

Pe parcursul *realizării sensului* am reușit reactualizarea unor noțiuni (de ex.: *formarea adjectivelor*), a unor convenții ale textului funcțional *cererea*. Elevii au însușit cuvinte și expresii noi specifice unui astfel de text (de ex.: *tranzit aeroportuar, scurtă ședere, pașaport diplomatic, celibatar, cash, cărți de credit* etc.). Am atenționat și asupra unor localități de trecere a frontierei, angajînd toponimele Albița, Oancea, Nicolina etc. Activitatea a favorizat și organizarea unor secvențe de realizare a exercițiilor cu condiția schimbată. În acest sens, le-am mai propus elevilor să spună ce date ar indica dacă formularul ar fi completat de unul dintre părinți?

În cadrul *reflecției* am recurs la evaluarea reciprocă, elevii observînd corectitudinea completării formularului de către colegul lor de bancă. Pentru autoevaluare, am propus exercițiul: *Cum v-ați simțit astăzi la oră?*, sugerînd să se deseneze un *smile*.

Am mizat foarte mult și pe o activitate de *extindere*, formulînd sarcina ca elevii să discute acasă cu părinții despre utilitatea învățării realizate în clasă, propunîndu-le să exerseze completarea acestui formular. Ideea implicării părinților a plăcut, căci o parte din elevi au comunicat activ la următoarea oră, prezentînd discuțiile ce le-au avut acasă. Elevii și părinții au menționat că în formularul de viză sînt solicitate prea multe date personale. Alții, dimpotrivă, au

afirmat că ar mai trebui de adăugat date privind aspectul fizic al persoanei (de ex.: culoarea ochilor, a părului; înălțimea). Aceste date se conțin în pașapoartele biometrice, dar sînt „ascunse”. De aceea, identificarea datelor și comunicarea lor responsabililor de soluționarea situațiilor excepționale în care sînt implicați călătorii va lua ceva timp. Au fost emise păreri și despre posibilitatea călătoriei fără vize, despre noutățile privind posibilitatea de a circula liber în spațiul european. Copiii au fost de părere că este bine să învețe a completa astfel de formulare, deoarece întăresc încrederea în sine. În cazul în care elevul va avea ocazia să completeze o solicitare de viză, va fi mai pregătit, mai sigur că o poate face și chiar ar putea să-și ajute părinții sau alte persoane care nu știu cum să facă față unei situații de acest gen.

O altă activitate din cadrul *extinderii* am realizat-o pornind de la presupunerile pe care le-au făcut elevii despre necesitatea datelor individuale din formular (adică de ce ar avea nevoie angajații consulatului de acestea). Am organizat un *joc de rol*, solicitîndu-le desfășurarea unui dialog dintre solicitantul de viză și funcționarul consulatului. „Discuția” între cele două „personaje” a avut scopul de a releva importanța datelor solicitate, completîndu-se o listă de motive presupuse de către elevi. Consulatul impune completarea unui asemenea document pentru a ști cu exactitate cine trece frontiera României; pentru a găsi solicitantul de viză, în caz că expiră termenul de aflare a acestuia în țară; pentru a oferi anumite servicii celor ce vor să viziteze România, pentru a aplană niște situații excepționale sau care ar aduce prejudiciu țării etc. De ex.:

- *Bună ziua! Vă rog să-mi oferiți o explicație!*
- *Bună ziua! Vă ascult!*
- *Spuneți-mi, vă rog, de ce este necesar să indic în solicitarea de viză date privind suportarea cheltuielilor și modalitățile de întreținere în România?*
- *Consulatul nostru are nevoie de această informație, fiindcă este important să asigurăm protecția dvs.*

financiară. Vrem să fim siguri că sînteți conștient de posibilitățile pe care le aveți în cazul unor cheltuieli pe timpul aflării în România. Puteți utiliza cărți de credit, cecuri de călătorie. Puteți achita hotelul și mesele la restaurant din timp, printr-un transfer:

- *Aș putea să folosesc și cash-ul...*
- *Sigur, atenție!, ați putea pierde banii...*
- *Vă mulțumesc pentru explicații și sfaturi.*
- *Cu plăcere!*

Prin intermediul acestui joc am reușit exersarea abilităților de comunicare dialogată, de respectare a unei etichete verbale specifice contextului; completarea vocabularului cu unități lexicale caracteristice stilului oficial-administrativ. În unul din dialogurile propuse de către elevi am corectat situații de comunicare care ar defavoriza imaginea unui funcționar al consulatului. La întrebarea despre datele personale, participantul în rol de funcționar a răspuns că este nevoie de ele ca să se poată verifica dacă persoana în cauză nu intenționează să facă contrabandă, nu este un traficant de droguri sau de ființe umane. Am menționat că, deși consulatul se îngrijorează în privința unor astfel de cazuri, totuși, un funcționar educat nu și-ar permite să-i spună direct solicitantului de viză că ar putea fi o persoană periculoasă. Într-un context socioprofesional, angajații trebuie să trateze cu respect persoanele care se comportă civilizată, fără a le da prilej să creadă că sînt bănuite de ceva ilicit. Alte situații abordate au ținut de respectarea unor norme de conduită elementară: utilizarea formulelor de salut, a formulelor de întreținere și încheiere a dialogului.

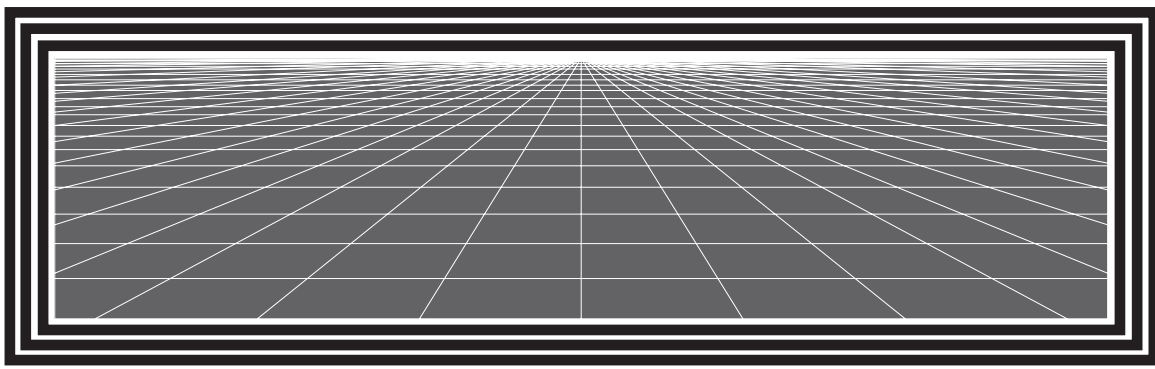
Ca o diversificare a activităților de redactare a textelor, am propus și completarea unui tabel-formular, valorificînd sugestiile unui auxiliar didactic (3), antrenînd și posibilitatea de a exersa *scrierea reflexivă*: *Viața poate fi comparată cu o călătorie cu trenul. Completează “compartimentele” vieții tale.*

Lucruri plăcute întîmplare pînă acum în trenul vieții	Persoanele care ai vrea să te însoțească pe tot parcur- sul vieții. De ce?	Cine și cînd ți-a oferit ajutor în mod dezinteresat?	De cine îți este dor mereu? De ce?	Vise, speranțe legate de călătoria ce continuă...
---	--	--	---------------------------------------	--

Activitățile realizate confirmă utilitatea subiectului studiat, vădese interesul sporit pentru învățarea și evaluarea autentică, prin care se susține inițiativa elevilor de a-și perfecționa exprimarea orală și scrisă. Valorificarea conținutului curricular *Formularul tipizat* stimulează comportamentele responsabile, manifestarea culturii în interacțiunile sociale, copiii *învățînd viața* pe băncile școlii, dezvoltîndu-și competențe necesare traseului de adult.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Ghicov, A.; Cartaleanu, T.; Cosovan, O.; Bolocan, V., *Limba și literatura română. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială*, Ed.Lyceum, Chișinău, 2011.
2. Bolocan, V.; Cosovan, O.; Zgardan-Crudu, A.; Cartaleanu et al., *Proiectarea didactică pe unități de învățare la limba și literatura română: gimnaziu*, UPS I. Creangă, Chișinău, 2011.
3. Iordăchescu, I., *Captarea atenției și actualizarea cunoștințelor. Tehnici de lucru: auxiliar didactic pentru profesorii de limba și literatura română*, Ed.Arc, Chișinău, 2009.



EVENIMENTE CEPD



Vizită de studiu în Letonia și Estonia

În perioada 9-19 decembrie 2012, un grup de 10 experți din Moldova, format din reprezentanți ai Ministerului Educației, Institutului de Științe ale Educației, Institutului de Integrare Europeană și Științe Politice al AȘM; manageri ai unor direcții raionale de învățământ, profesori universitari și ONG-iști, a efectuat o vizită de studiu în Letonia (9-13 decembrie) și Estonia (14-19 decembrie), în scopul familiarizării cu politicile și practicile existente în aceste țări privind dezvoltarea și consolidarea unor societăți multiculturale. Această inițiativă, reprezentând doar prima din șirul de acțiuni, prevăzute a fi implementate în cadrul proiectului *Sporirea rolului educației în vederea consolidării încrederii și a coeziunii sociale în societățile multiculturale*, a fost posibilă cu sprijinul Programului *Est-Est fără Frontiere* al Fundației Soros-Moldova, în colaborare cu programele similare din Letonia și Estonia. Ca parteneri de proiect, în calitate de organizatori ai acestor vizite, au fost Centrul pentru Inițiative Educaționale (Letonia) și Asociația de Tineret *Republica deschisă* (Estonia).

Ambele programe de studiu, concepute cu multă chibzuință și bine structurate, cuprinzând o amplă diversitate de vizite și întâlniri, au oferit membrilor grupului posibilitatea familiarizării cu experiența acumulată de Letonia și Estonia pe parcursul a mai bine de 20 de ani de independență, iar din 2004 și în calitate de țări membre ale UE. Conținutul programelor au vizat: politicile de stat privind măsurile pentru consolidarea și coeziunea societății; strategiile și acțiunile concrete pentru promovarea diversității multiculturale; programele de *educație bilingvă*, cu prezentarea unor modele de predare-învățare a limbii de stat, inclusiv prin *imersiune lingvistică*; sistemul de pregătire a cadrelor didactice pentru desfășurarea activității într-un spațiu multilingv; experiențele de punere în aplicare a educației multilingve; activitatea desfășurată de reprezentanții societății civile privind integrarea minorităților etnice etc.

În cadrul numeroaselor întâlniri, membrii grupului au avut ocazia să întrețină discuții cu membri ai Parlamentului Estoniei; responsabili din departamentele Ministerului Educației și Ministerului Culturii din ambele țări; coordonatori de programe pentru integrare socială și educație multiculturală; profesori universitari, specialiști în domeniile integrării, etnopoliticii și relațiilor interetnice; autori de manuale; manageri de instituții pre-

școlare, școlare și universitare; pedagogi, reprezentanți ai minorităților etnice și ai societății civile.

Vizita de studiu în Letonia și Estonia le-a oferit participanților:

- posibilitatea abordării comparative a contextelor social-economice, culturale și educaționale din țările vizitate și de la noi, contribuind la o înțelegere mult mai bună a problemelor cu care ne confruntăm și care își așteaptă în mod neapărat rezolvarea;
- oportunitatea de a cunoaște persoane din diferite sfere ale vieții publice de acolo, care și-au împărtășit experiența cu multă dăruire și deschidere;
- șansa de a stabili relații de colaborare (la nivel de organizații și experți aparte), care ar putea servi chiar în viitorul apropiat la elaborarea unor inițiative în comun, în scopul transmiterii experienței acumulate în domeniul educației bilingve și promovarea acesteia în spațiul multicultural din republica noastră.

Silvia BARBAROV,
coordonator de proiect

Elaborarea planurilor de dezvoltare a 9 școli profesionale în cadrul proiectului *CONSEPT*

Unul dintre obiectivele de bază ale componentei *Dezvoltare organizațională*, implementată de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, este elaborarea planurilor de dezvoltare instituțională în vederea eficientizării activității echipei manageriale și îmbunătățirii funcționării școlilor profesionale. În acest context, în perioada octombrie 2012-februarie 2013, în incinta CEPD,

au fost realizate un șir de activități de instruire. În cadrul seminariilor au fost abordate atât subiecte ce țin de conștientizarea necesității și a importanței implementării managementului strategic, cât și conținuturi vizînd designul și structura logică a PDS. Participanții au identificat factorii-cheie care contribuie la consolidarea capacității vitale a organizației; și-au actualizat cunoștințele referitoare la componentele de bază ale PDS; au exersat formularea misiunii și a viziunii instituției; au realizat analize SWOT, PEST. De asemenea, au identificat și au prioritarizat problemele din școala pe care o administrează și au formulat direcțiile strategice care urmează a fi incluse în PDS.

Activitățile de instruire au fost facilitate de formatori-experti cu o experiență bogată în domeniul planificării strategice: Sergiu LÎSENCO, Valentina CHICU, Gheorghe GÎRNEȚ, Lia SCLIFOS, Rima BEZEDE și Victor SÎNCHETRU. După fiecare modul de instruire



echipele administrative au organizat ateliere în cadrul instituțiilor pe care le reprezintă și au elaborat participativ componentele PDS, avînd drept suport materialele elaborate de formatori și cele achiziționate în urma schimbului de experiență produs în timpul întîlnirilor.

Următoarele activități ale proiectului se vor desfășura în școlile participante. Formatorii vor merge în instituții în vizite de consultanță și vor oferi sprijin în vederea definitivării planurilor.

Rima BEZEDE,
coordonator de proiect

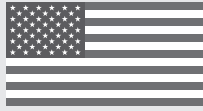
Clubul formatorilor PRO DIDACTICA

Vineri, 1 februarie curent, s-a întrunit echipa de formatori implicați în mod activ în programele noastre de instruire. Tema de discuție – propusă, pregătită și facilitată în mod ingenios de Tatiana Cartaleanu – a fost *Formarea comunității dinamice de instruire în grupurile de adulți*.

În numele formatorilor, dna Cartaleanu mărturisea: „Ne dorim să păstrăm spiritul comunității, mai ales că între timp a crescut o pleiadă de formatori noi, pe care unii dintre cei „vechi” nu îi cunosc.” Obiectivul a fost să ne înarmeze pe toți nu doar la capitolul *cunoștințe și abilități*, ci și la capitolul *atitudini* (cu o doză proaspătă de optimism pedagogic și cu sentimentul că mai merg și alții alături de tine în aceeași coloană). Nu jocurile propriu-zise, de care știm cu toții cîte o duzină, ci anumite principii de alegere, de modelare, de aplicare, de oferire a feedback-ului au fost importante. Ne-am permis astfel 4 ore academice să învățăm, analizînd propria experi-

ența și comparînd-o cu cea a colegilor, am beneficiat de suport de curs, de biblio- și webografie, de formare interactivă intensivă. Am rămas cu satisfacții personale și profesionale deosebite, cu sentimentul bateriilor reîn-cărcate. Etapele cadrului ERRE au fost respectate sută la sută. Pentru data viitoare, ni s-a propus un studiu de caz intitulat *Povestea anului pe coperta revistei DIDACTICA PRO...*, care să valorifice creativitatea și experiența formatorilor, încadrată într-o istorioară de succes, simulată sau autentică. În final, am decis că asemenea întruniri vor avea loc lunar. Fiecare formator este invitat să propună un subiect pentru discuție sau două sesiuni în cheia *master class*, însoțite de debriefările respective, or, învățarea experiențială deține primul în instruirea adulților și comportă valențe formative durabile.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect



Embassy of the United States



Proiecte comunitare pentru consolidarea parteneriatelor cu asociațiile de părinți

Pe 26-27 decembrie 2012, în incinta Centrului Educațional PRO DIDACTICA, a avut loc seminarul de evaluare și certificare a participanților la programul de formare **Consolidarea ONG-urilor locale prin intermediul parteneriatelor comunitare**, realizat în cadrul proiectului cu același titlu, oferit prin intermediul Departamentului de Stat al SUA. Scopul proiectului constă în a contribui la consolidarea ONG-urilor locale (asociațiilor de părinți) prin inițierea de parteneriate comunitare în mediul rural. Șase ONG-uri rurale: AO *Veghetorul*, Agronomovca, Ungheni; AOPP Unțești, Ungheni; AO *Paladium*, Volovița, Soroca; APP Ulmu, Ialoveni; AO *Speranța*, Cușmirca, Șoldănești; APP *Generația Nouă*, Zîrnești, Cahul, au beneficiat de instruire în domeniul scrierii și implementării de proiecte educaționale de intervenție, de schimb de experiență și de câte un grant în valoare de 1000 dolari SUA, necesar pentru realizarea proiectului local, în vederea rezolvării unor probleme concrete cu care se confruntă asociația de părinți sau

școala în care aceasta activează. Au avut prioritate problemele ce țin de sprijinirea copiilor din familii social-vulnerabile, iar printre beneficiarii proiectului sînt copiii, părinții, școala sau comunitatea în ansamblu.

La seminarul de evaluare, echipele de proiect, constituite din manageri școlari și comunitari, profesori au prezentat și au evaluat proiectele elaborate. De asemenea, s-a realizat ultima etapă de instruire cu privire la aspecte pedagogice ce țin de activitatea ONG-urilor, de evaluarea proiectului și de rolul activității de echipă în implementarea proiectelor de intervenție.

Programul de instruire a echipelor locale s-a desfășurat în octombrie-decembrie 2012, iar proiectele locale se vor implementa în perioada ianuarie-mai 2013. Cei 24 de participanți la program au fost certificați în domeniul pedagogiei generale și a managementului proiectelor de intervenție educațională.

Viorica GORAȘ-POSTICĂ,
coordonator de proiect

Clubul de dezbateri educaționale PAIDEIA

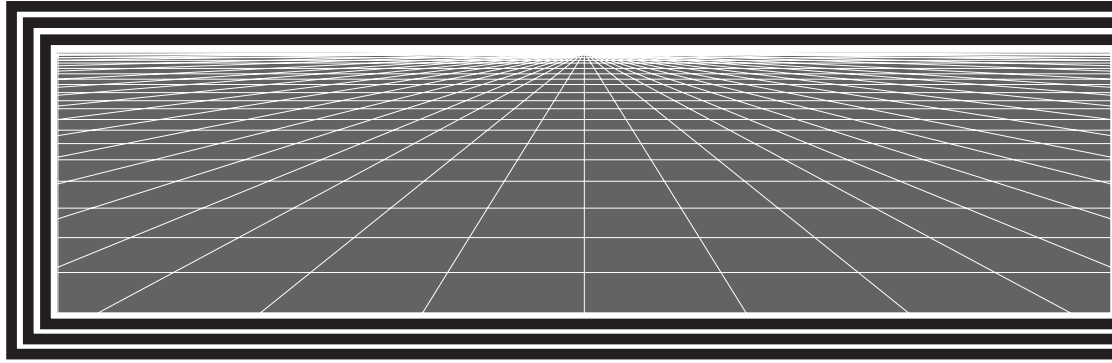
Tematicile ședințelor planificate pentru martie-mai 2013 sînt următoarele:

Tematica	Data	Ora	Moderator
<i>Particularități ale comunicării didactice</i>	15 martie	15.00-17.00	Nina MÎNDRU
<i>Lectura textului noncontinuu. Conținuturi și competențe</i>	29 martie	15.00-17.00	Tatiana CARTALEANU
<i>Metode, tehnici, strategii... (sau creode ale învățării situaționale)</i>	12 aprilie	15.00-17.00	Angela TOMIȚA
<i>Evaluarea competențelor (în contextul rezultatelor PISA)</i>	26 aprilie	15.00-17.00	Olga COSOVAN
<i>Portretul psihologic al liderului</i>	17 mai	15.00-17.00	Ludmila AFTENI

Profesorii care vor participa la minimum 5 ședințe vor beneficia de certificatul PRO DIDACTICA, valabil în procesul de atestare a cadrelor didactice.

Taxa de participare: 30 de lei. Înscrierea participanților se va face în prealabil la telefoanele: 022-54-19-94, 022-54-25-56, 022-54-29-77.

Persoana de contact: Rodica CATAREU



EDUCAȚIE TIC

Austrian
Development Cooperation



Noi perspective în învățămîntul vocațional tehnic din domeniul TIC

Ar fi nedrept să ignorăm faptul că activitatea noastră cotidiană devine tot mai dependentă de tehnologiile informaționale, care se află într-o dinamică continuă la scară mondială, anual înregistrîndu-se noi performanțe, noi produse, noi posibilități, noi dimensiuni, acaparîndu-se noi și noi domenii de aplicare, fiind tot mai eficientă și mai accesibilă pentru utilizatori. Am ajuns la etapa cînd spunem în mod firesc „caută pe Google” în loc de „nu știu”.

Trăim într-o eră în care industria tehnologiilor informaționale este în plină ascensiune. La nivel mondial, în ridicarea acestui „uriaș în formă binară” sînt investite mijloace financiare enorme. S-a creat, astfel, o industrie care implică tot mai multă forță de muncă și le cere celor ce intră în sfera de deservire o calificare performantă. Gradul ridicat al calificării necesare pentru un loc de muncă în domeniul TIC se află într-o slabă concordanță cu studiile efectuate și cu nevoile curente ale angajatorilor.

Numeroase companii din domeniul TIC sînt în continuă căutare de personal, dar salariile ademenitoare pe care le propun, de regulă, nu soluționează problema. Tinerii specialiști se angajează cu greu nu din motivul că nu ar vrea, dar, deseori, din cauza că nu corespund cerințelor anunțate. Anume acest context a servit ca premisă pentru demararea proiectului *Îmbunătățirea calității învățămîntului vocațional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaționale*

și Comunicațiilor din Republica Moldova, coordonat de Centrul Educațional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC, cu suportul financiar al Agenției Austriece pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare.

Scopul proiectului este de a contribui la armonizarea educației TIC din R. Moldova cu cerințele pieței forței de muncă, în vederea sporirii gradului de relevanță a studiilor pentru încadrarea profesională ulterioară.

Proiectul se va desfășura în perioada decembrie 2012-mai 2015, fiind unul foarte ambițios, propunîndu-și 3 direcții majore de acțiune, una dintre ele fiind: *modernizarea curriculumului pentru specializările TIC din instituțiile beneficiare, în vederea asigurării relevanței pentru necesitățile de pe piața muncii, cu implicarea reprezentanților companiilor din domeniul TIC.*



În acest context, se intenționează elaborarea și pilotarea unui nou curriculum modular, care va corespunde cerințelor curente ale angajatorilor și celor ale instituțiilor furnizoare de noi forțe de muncă. La conceperea noului curriculum se va ține cont de experiența Austriei, adaptată la realitatea din R.Moldova.

Investiția în capitalul uman, care urmează să fie făcută conform obiectivului *îmbunătățirea abilităților practice ale cadrelor didactice, elevilor și studenților din instituțiile beneficiare*, constituie cea de-a doua direcție de activitate din proiect. Prin acest demers se va mai soluționa o problemă frecvent întâlnită, constând în faptul că industria aflată în dezvoltare cere, în afară de cunoștințe vaste în domeniu, și posedarea unei limbi de comunicare internațională. Pe lângă instruirea cadrelor didactice care predau discipline TIC, se va pune accent și pe ridicarea nivelului de performanțe al elevilor la capitolul cunoașterea limbii engleze – aspect nelipsit în „joblist-urile” pentru angajații în domeniul TIC.

Îmbinarea achizițiilor teoretice cu practica se va realiza în timpul stagiilor elevilor și studenților la companiile de profil, unde aceștia vor avea prilejul să observe nemijlocit procesul de lucru, să identifice nevoile angajatorilor, în ideea de a fi mai bine pregătiți pentru o ulterioară angajare.

La un moment dat, ne-am pomenit că nu mai este în vogă să fii absolvent de colegiu sau de școală profesională, nișa destinată acestei categorii de specialiști rămânând incompletă, fapt reflectat și de *Strategia de dezvoltare a învățământului vocațional/tehnic pentru anii 2013-2020*: „numărul de elevi relevă o tendință de descreștere, fiind de 19,58 mii de persoane la începutul anului de studii 2012-2013, față de 24,5 mii în 2007-2008.” Și dacă e să facem o paralelă între documentul de strategie citat, care menționează că în 2012 din numărul total de absolvenți doar 4,5% au specialitatea „operator la calculator”, și datele statistice oferite de Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă (decembrie 2012), persoanelor cu studii medii generale și secundar profesionale le revine 84% din numărul total de locuri de muncă vacante, postul „operator la calculator” situându-se pe poziția a patra în topul celor mai căutate meserii.

De multe ori, tinerii nu sînt informați despre oportunitățile pe care le oferă învățământul vocațional-tehnic. Din acest motiv, cea de a treia direcție optează pentru creșterea nivelului de informare și orientare în carieră a tinerilor privind posibilitatea de obținere a studiilor TIC în instituțiile de învățământ vocațional. Evenimentele de promovare, campaniile de sensibilizare tind să mărească numărul doritorilor de a studia în instituțiile respective, servind, totodată, ca îndemn pentru companii de a-i angaja.

Pentru o mai mare vizibilitate, pe data de 31 ianuarie curent, în incinta Centrului Educațional PRO DIDAC-

TICA, a avut loc masa rotundă de lansare a proiectului *Îmbunătățirea calității învățământului vocațional-tehnic în domeniul TIC din Republica Moldova*, eveniment ce a dat startul activităților preconizate de acesta. Printre participanții la masa rotundă s-au numărat atât partenerii proiectului: reprezentanți ai Ministerului Educației, Ministerului Tehnologiei Informației și Comunicațiilor, Universității Tehnice a Moldovei și ai companiilor private în domeniu, cât și echipe din cele 5 instituții-pilot: Colegiul de Informatică din Chișinău, Colegiul Politehnic din Bălți, Colegiul Industrial Pedagogic din Cahul, Școala Profesională nr. 5 din Bălți și Școala Profesională nr. 6 din Chișinău.

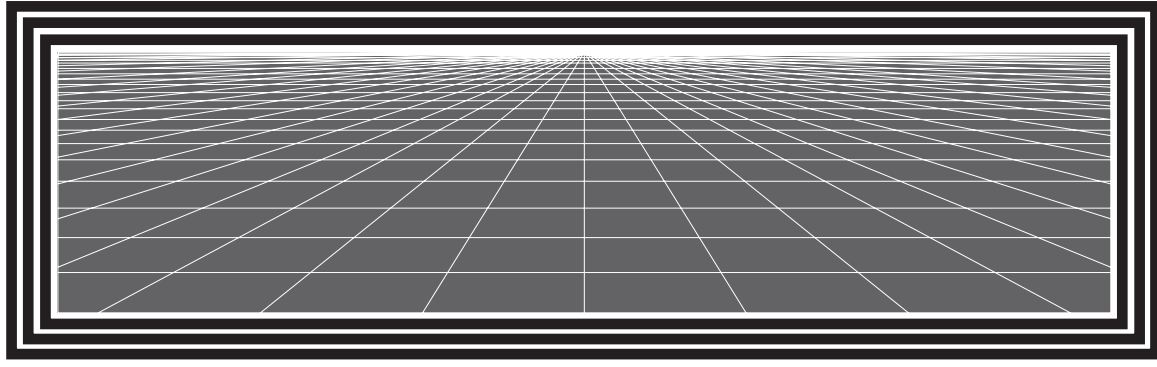
În cadrul ședinței plenare au fost prezentate detaliat activitățile ce urmează a fi realizate pe parcursul a doi ani și jumătate, a fost discutată problema dotării tehnice și așteptările instituțiilor-pilot vizavi de proiect. În cadrul atelierelor de lucru au fost abordate subiecte relevante scopului proiectului, inclusiv Curriculumul în domeniul TIC implementat în colegii și școli profesionale, necesitățile curente ce țin de formarea continuă a cadrelor didactice și coerența între diferite trepte ale învățământului (secundar profesional, mediu de specialitate și superior), care pregătesc specialiști în domeniu.

Pe tot parcursul proiectului, calitatea activităților se va asigura inclusiv prin implicarea unui *grup consultativ de lucru*, format din persoane competente, care cunosc problema din interior.

La realizarea acestui proiect participă 3 organizații nonguvernamentale cu experiență, din sfere de activitate diferite: Centrul Educațional PRO DIDACTICA – ce deține expertiza în elaborare de curriculum și dezvoltarea programelor educaționale; Asociația Națională a Companiilor Private din domeniul TIC – care reprezintă vocea angajatorilor în acest proiect și care promovează sectorul TIC pe plan național; Agenția Austriacă pentru Dezvoltare, finanțatoarea proiectului – unitate operațională a Cooperării Austriece pentru Dezvoltare ce pune în aplicare programe și proiecte, împreună cu instituții publice, organizații nonguvernamentale și companii. Pentru asigurarea continuității, în proiect se implică reprezentanții Ministerului Educației și ai Ministerului Tehnologiei Informației și Comunicațiilor, care vor sprijini extinderea implementării curricula în celelalte instituții cu profil TIC.

Astfel, din 2013, tinerii din Moldova care optează pentru învățământul vocațional tehnic vor beneficia de studii calitative și de mai multe oportunități de angajare, grație eforturilor depuse pentru dotarea tehnică, în instruirea continuă a cadrelor didactice și sensibilizarea angajatorilor.

Octombria MORARU,
coordonator de proiect, CEPD



RUBRICA PSIHOLOGULUI



Daniela
TERZI-BARBAROȘIE

psiholog

Multilingvismul: beneficii personale și sociale

Rezumat: Într-o lume tot mai diversificată și mai multilingvă, tot mai mulți copii se află în medii în care se vorbește mai mult decât o limbă. Ce pot face părinții ca să-și ajute copiii? Trebuie să fii foarte inteligent pentru a însuși mai multe limbi sau achiziționarea altor limbi determină anumite optimizări intelectuale? În acest articol se pun în discuție beneficiile multilingvismului, din punctul de vedere al psihologiei contemporane, și sînt prezentate recomandări pentru cadrele didactice și părinții copiilor bi- și multilingvi.

Abstract: In an increasingly diversified and multilingual world, more and more young children find themselves in an environment where more than one language is used. Do children have to be especially intelligent to be able to cope with more than one language? What can parents expect of their children? Do parents have anything to contribute to the process of early language development? Does it confuse children to learn two or more languages at once? One of the purposes of this article is to highlight some benefits about multilingualism and to offer suggestions to teachers and parents that can help children.

Keywords: multilingual world, psychological aspects of bi- and multilingual education, benefits about multilingualism.

„Cunoașterea unei alte limbi e aidoma posedării a încă unui suflet.”

(Carol cel Mare)

Cunoașterea și utilizarea a două și mai multe limbi are beneficii evidente – personale și sociale – într-o lume din ce în ce mai globalizată. Iar pentru R.Moldova, această aserțiune este cu atît mai valabilă, avînd în vedere fluxul emigrațional, contextul multietnic și căsătoriile mixte (eterogene din punct de vedere etnolingvistic).

Fenomenul multilingvismului a fost mult studiat în ultimele decenii, datorită anvergurii sale, dar și subaprecierii în secolele mai „puritane”. Pe lîngă avantajele evidente și imediate ale comunicării/interacțiunii multiculturale, cercetătorii din domeniul neuroștiințelor (cu precădere neuropsihologii și neurolingviștii) au emis concluzii îndrăznețe, relevînd faptul că bi- și multilingvismul sînt fundamentale, pentru că *ne fac mai inteligenți*. Multilingvismul comportă efecte profunde asupra creierului, îmbunătățind abilitățile cognitive (fără neapărata legătură cu competența lingvistică respectivă) și chiar protejîndu-l de îmbolnăviri specifice senilității. Pînă la

înc. sec. XX, cercetătorii, educatorii și factorii de decizie politică considerau studiul și vorbitul unei alte limbi ca fiind o interferență nefastă, ce împiedică dezvoltarea intelectuală a unui copil. Deși acum această prejudecată pare stranie, ei nu s-au înșelat în privința interferențelor: există dovezi elocvente că în creierul persoanelor care vorbesc mai multe limbi, sistemele lingvistice sînt active chiar și atunci cînd este folosită doar o limbă, un sistem putîndu-l bloca pe celălalt. Interferența dată însă, așa cum au aflat ulterior savanții, nu este un neajuns, ci o binecuvîntare deghizată. Această situație, aparent dificilă pentru creierul uman, nu face decît să-l „oblige” să rezolve cumva conflictul intern, oferindu-i minții un antrenament care întărește „mușchii” cognitivi.

Numeroase studii confirmă că experiența bi- și multilingvă îmbunătățește activitatea creierului: de ameliorări beneficiază în special așa-numita funcție executivă – un sistem de comandă care direcționează procesele de atenție folosite la planificare, la rezolvarea problemelor și sarcinilor solicitante din punct de vedere mental.

Controversele științifice nu încetează să planeze asu-

pra domeniului și, în opinia mea, nu vor înceta niciodată. Deși multilingvismul a devenit un subiect de cercetare popular, cu progrese recunoscute, multe întrebări au rămas încă neelucidate.

Pentru noi, în calitate de părinți sau cadre didactice, este esențial să nu ne opunem acestui val, ci, dimpotrivă, să stimulăm, atât cât se poate, copiii, în funcție de interesele și capacitățile lor. Și asta pentru că ei pot echilibra – mental și emoțional – învățarea limbilor (nativă/native și cele însușite), atât în sisteme lingvistice similare, cât și diferite. Ritmul de învățare a limbilor de către copii variază, dar mulți dintre ei, fiind expuși unor medii lingvistice și culturale diferite, ajung să-și mărească viteza de însușire și, de la o achiziție bi- sau trilingvă simultană, să ajungă la una multiplă, relativ în scurt timp. Eficiența studierii crește dacă părinții sau alți adulți din preajmă constituie ei înșiși sursa principală de familiarizare cu limba. Acest „talent” nu este un mister, ci doar expresia potențialului creierului uman – folosit cum trebuie și la ce trebuie!

Multilingvismul deci trebuie privit mai curînd ca un fenomen obișnuit decît ca o excepție. Avînd în vedere mediul actual, să vorbești două limbi e la fel de firesc precum să ai doi ochi. Totodată, este nefiresc să pretindem aceeași fluentă și competențe lingvistice excepționale în cazul tuturor limbilor vorbite de o persoană.

CURIOZITĂȚI DESPRE MULTILINGVISM ÎN STATISTICI

În Canada: 11,9% din populație vorbește acasă o altă limbă decît engleza sau franceza, în Toronto cifra e mai mare – 31%. În SUA: 21% din copiii de vîrstă școlară vorbesc acasă o altă limbă decît engleza, cu tendințe de creștere. Pe întreg globul pămîntesc există mai mulți vorbitori de limbă engleză, ca a doua limbă, decît vorbitori nativi de engleză; numărul copiilor bilingvi este egal cu cel al monolingvilor, ceea ce înseamnă că mulți copii sînt crescuți în mediu bilingv.

Un sumar al cercetărilor psihologice asupra multilingvismului au evidențiat că adulții care au învățat cîteva limbi și copiii care au utilizat de mici două și mai multe limbi:

- comunică mai eficient;
- au o memorie mai bună; o capacitate sporită de a aplica eficient mai multe strategii de lectură, grație experienței lor mai mari în învățarea limbilor străine și a cititului în două sau mai multe limbi;
- au o minte mai ageră și o percepție mai bună a limbajului; învață mai rapid în limba lor maternă cititul, scrisul; sînt mai capabili să separe sensul de context; au un vocabular mai bogat, peste vîrstă, la prima limbă; au dezvoltate abilitățile spațiale; au abilități avansate de gîndire critică, pe care le aplică în viața de zi cu zi, în rezolvarea problemelor;

- au o mai mare flexibilitate cognitivă, rezolvă mai ușor probleme de tot soiul;
- împărtășesc mai mult decît o singură viziune filozofică asupra lumii, au mai multe perspective asupra lucrurilor, manifestă empatie și înțelegere mai mare pentru opiniile altora; au abordări culturale exhaustive și incluzive, sînt mai obiectivi față de cultura propriei etnii, operează ușor cu noțiuni și concepte culturale; respectă locuitorii altor țări, reducînd, astfel, rasismul, xenofobia, intoleranța și discriminarea.

Uneori, bilingvismul este o necesitate – în cazul familiilor de migranți: acasă copilul vorbește limba maternă, iar la școală – învață în altă limbă, devenind, cu timpul, fluent în ambele. Alteori, bilingvismul este o alegere – atunci cînd părinții doresc să-și expună copilul influențelor altei limbi, chiar dacă ei înșiși nu o vorbesc. În acest caz, copilul este, de regulă, fluent în limba maternă.

Cum învață copiii mai multe limbi? Achiziționarea bi- și multilingvă poate avea loc în două moduri:

1. Achiziționarea simultană: are loc atunci cînd un copil este crescut bilingv de la naștere sau atunci cînd a doua limbă este introdusă înainte de vîrsta de 3 ani. Etapele de dezvoltare a limbii, în acest caz, urmează aceleași etape pentru ambele limbi. Uneori însă, bilingvii încep să vorbească mai tîrziu decît monolingvii. La început, bilingvii simultani par să fie capabili să diferențeze cele două limbi și să se adapteze în funcție de partenerul lor de conversație (de ex., povestesc ceva în franceză unui părinte vorbitor de franceză, apoi răspund în română altui părinte vorbitor de română).

Sugestii relative la elevi din clasele primare și gimnaziale

- Pentru temele de acasă care presupun relatarea unor texte, prezentarea unor informații sau scrierea unor eseuri, invitați copilul să și le pregătească alternînd cele două limbi, chiar dacă dvs., ca profesor, nu cunoașteți cealaltă limbă, sau elevul își poate face temele în ambele limbi, dacă dorește, iar prezentarea să o realizeze în română.
- La sărbători sau la alte evenimente școlare, solicitați elevului să pregătească ceva specific în cealaltă limbă pe care o vorbește fluent. (dacă o vorbesc mai mulți copii, sugerați-le să colaboreze).
- Copiilor mai mici le puteți solicita să pregătească, cu anumite ocazii, ilustrate cu texte de felicitare în limbile pe care le cunosc.
- Dincolo de beneficiile personale ale copiilor multilingvi, le veți educa colegilor empatia și toleranța, veți spori interesul pentru cunoașterea altor limbi și a altor culturi.

2. Achiziționarea secvențială: are loc atunci cînd o a doua (a treia etc.) limbă este introdusă după ce este bine consolidată prima (în general, după vîrsta de 3 ani). Copiii

pot experimenta achiziționarea secvențială în cazul în care imigrează într-o țară în care se vorbește o altă limbă. Învățarea secvențială poate să apară, de asemenea, în cazul în care copilul vorbește limba sa nativă exclusiv acasă, iar când începe școală – este nevoit să învețe în altă limbă.

Este recomandabil, așadar, ca profesorii să dețină informații despre mediul familial și limbile vorbite de părinți, pentru a preveni anumite dificultăți de integrare a copilului.

Copilul care dobândește o a doua (a treia) limbă în acest mod prezintă, în general, următoarele caracteristici:

- inițial, poate utiliza limba nativă pentru o perioadă scurtă sau în momentele de tensiune, stres și frustrare;
- poate trece printr-o perioadă de „tăcere” sau „comunicare nonverbală”, atunci când simte un disconfort emoțional. Acest lucru poate dura de la câteva săptămâni la câteva luni și este, cel mai probabil, un moment în care copilul își construiește înțelegerea sa asupra limbii, nu este un mof. În perioada dată, el poate să recurgă la gesturi sau la cuvinte în limba secundă (terță);
- poate utiliza doar propoziții scurte sau are un limbaj imitativ, ceea ce nu înseamnă că are retard mental. Copilul poate folosi un singur cuvânt din cele sugerate sau anumite fraze memorate, cum ar fi „Nu știu.” sau „Ce-i asta?”;
- treptat, copilul începe să elaboreze propriile fraze, din cuvintele pe care le deține în vocabular. Dar și la această etapă există un specific, el poate folosi o „formulă” de început sau introduce cuvântul ori sintagma într-o frază comună, cum ar fi „Eu vreau...”, „Eu fac...”. În cele din urmă, el devine tot mai fluent, dar continuă să facă greșeli gramaticale.

Sugestii relative la copii de 4-10 ani

- Organizați jocuri de rol cu participarea copiilor bi- sau multilingvi, solicitați-le să vorbească în mai multe limbi. Semnalați părinților necesitatea expunerii copilului unor influențe lingvistice multiple (frecventarea teatrelor, vizionarea și discutarea ulterioară a desenelor animate, activități de joc sau sportive cu copii vorbitori de română etc.).

Recomandări pentru părinți

Deoarece limbajul format în primii 10 ani de viață este fundamental pentru realizarea competențelor academice și sociale, nu este de prisos să reflectăm mai mult asupra unor elemente esențiale în învățarea unei limbi. Îndemnul meu ca psiholog este ca părinții să nu se oprească la o singură limbă. Investiția în bi- sau multilingvism se va solda cu un randament ridicat în diverse domenii.

Există mai multe modalități prin intermediul cărora vă puteți susține copilul bi- sau multilingv:

- ✓ Faceți ceea ce credeți și simțiți că este bine și confortabil pentru dvs. și familia dvs.
- ✓ Nu încercați să vorbiți cu copilul dvs. o limbă dacă

nu sînteți fluent în această limbă sau dacă vă simțiți stînjnit/ă de situația respectivă.

- ✓ Nu vă impacentați în cazul în care copilul combină cele două limbi – este o etapă firească în dezvoltarea bi- și multilingvismului.
- ✓ Oferiți-i copilului un mediu prietenos, cu multe oportunități de a vorbi, de a asculta, de a se juca și de a interacționa cu persoane în limba maternă, fie că sînteți acasă sau în străinătate.
- ✓ Nu vă faceți griji cu privire la întîrzierea vorbitului sau la greșelile gramaticale. Așa cum a fost menționat mai sus, sînt etape normale și trecătoare.
- ✓ Dacă, totuși, credeți că acesta are o întîrziere în dezvoltare (vorbit, scris, comportament social etc.), consultați un psiholog, logoped sau alt specialist, care vă va oferi sfaturile de rigoare.
- ✓ Asigurați-vă că copilul dvs. ascultă frecvent ambele limbi (sau cele trei sau patru) și într-o varietate de circumstanțe.
- ✓ Creați-i oportunități pentru a utiliza toate limbile pe care le cunoaște: în joc, în cîntece, în dialoguri etc.
- ✓ Citiți cărți cu copiii dvs. în toate limbile importante pentru viața lor.
- ✓ Dacă aveți doi copii, inițiați un joc în cadrul căruia cu unul dintre ei să vorbiți într-o limbă și cu celălalt în alta.
- ✓ Fiți atent/ă la paralimbaj, adică ceea ce transmite intonația dvs.: evitați schimbările bruște în felul în care îi vorbiți copilului, mai ales atunci cînd este sub 6 ani, deoarece poate face asocieri nepotrivite între o emoție negativă și o anumită limbă.
- ✓ Dacă vă aflați în străinătate, încurajați folosirea de către copil a limbii române, peste ani el vă va fi recunoscător.
- ✓ Nu mustrați și nu pedepsiți copilul pentru folosirea sau nefolosirea unei anumite limbi.
- ✓ Orice ar spune pedagogii, prietenii sau vecinii cu privire la multilingvismul copilului dvs., urmați-vă intuiția – doar dvs. știți ce este mai bine pentru el și familia dvs.

REFERENȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *The Advantages of Being Bilingual*, American Speech Language Hearing Association. <http://www.asha>.
2. Genesee, F. H., *Early childhood bilingualism: Perils and possibilities*, in: *Journal of Applied Research on Learning*, 2, (Special Issue), 2009.
3. *Parlez-vous français? The advantages of bilingualism in Canada*, CCL, 2008. <http://www.ccl-cca.ca/pdfs>
4. Poulin-Dubois, D.; Blaye, A.; Coutya, J.; Bialystok, E., *The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning*, in: *Journal of Experimental Child Psychology*, 2011.
5. King, K.; Fogle, L., *Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research*, CAL, Washington DC, 2006. <http://www.cal.org>



Viorica GORAȘ-POSTICĂ

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

Educația interculturală și multilingvă: experiențe letone și estoniene

Rezumat: Articolul prezintă rezultatele unui proiect de educație interculturală și multilingvă, realizat în Letonia și Estonia de un grup de experți din R.Moldova, cu scopul de a cunoaște realitatea și succesele înregistrate la capitolul dat pe parcursul a 20 de ani de sistemul educațional, politic și social din aceste țări. Finalitatea vizitei de studiu constă în adaptarea modelelor de succes la realitatea noastră, pentru depășirea unor situații critice care durează și creează deservicii mari

dezvoltării noastre în procesul de păstrare a identității naționale și de integrare europeană.

Abstract: The paper presents the results of an intercultural and multilingual education project conducted in Latvia and Estonia by a group of experts from Moldova, in order to know the reality and successes in this domain over 20 years of education, political and social reforms. The purpose of the study visit is to adapt successful models in our reality, overcoming critical situations and create lasting great disservice to our development in the conservation of national identity and European integration.

Keywords: intercultural education, multilingual education, democratic citizenship, ethnic diversity, linguistic immersion, European integration.

Vizita în țările baltice a constituit o ocazie unică de a cunoaște detalii semnificative din teoria și practica educațională în promovarea intensivă a limbii de stat; programele publice de imersiune lingvistică, de integrare și coeziune socială. Am constatat reșterile serioase pe care le avem noi la acest capitol, având și șansa de a ne exprima admirația pentru curajul, insistența și consecvența balticilor, în pofida obstacolelor și dificultăților (care au fost și continuă să apară după colapsul sovietic), mai ales în relațiile delicate cu Federația Rusă.

Realitatea educațională de învățare a limbilor letonă și estonă ne-a fost demonstrată, începând cu grădinița, școala primară, continuând cu gimnaziile și universitățile, culminând cu Ministerul Culturii, Ministerul Educației, Parlamentul și cu ONG-urile (Cf. 6-11). Succesele înregistrate sînt demne de toată lauda: folosirea extinsă a limbii populației majoritare în toate sferile vieții, convingerea reprezentanților minorităților etnice cu privire la necesitatea de a cunoaște limba de stat, ca o condiție esențială de a face studii superioare de calitate, de a avea

un loc decent de muncă și de a deveni cetățean cu toate drepturile. Conviețuirea civilizată a grupurilor etnice diverse (din punct de vedere istoric, lingvistic, cultural) îi motivează în consolidarea cetățeniei democratice și a spiritului comunitar, care are rezultate vizibile, inclusiv în plan economic. Afirmății de genul ”anul acesta am simțit în mod vădit că țara noastră a depășit criza economică”, ”salariile pe care le avem, chiar și în învățămînt, ne permit un mod decent de viață” am auzit frecvent din gura intelectualilor din ambele țări.

Unii analiști politici susțin că exemplele bune de învățare a limbii de stat există actualmente în Israel, Olanda și Germania, spre care Letonia și Estonia se orientează, dar nu sînt singurele. Modelul canadian de învățare a limbii franceze de către emigranți, lansat încă în 1965, a fost un impuls puternic și un început de bun augur în Estonia. Practici avansate sînt numeroase, dar nu se pot generaliza categoric, deoarece experții cred că ”mașinăria” se mișcă uneori greu, obținerea unui nivel performant de posedere a limbii literare (B2 sau B1, după nivelurile europene) mai

prezintă unele dificultăți. Accentul pus pe școala generală este bun, dar insuficient, întrucât mai persistă ”teama” pentru scăderea calității educației, în cazul în care, în școlile ruse, anumite obiecte, pînă la 60%, se predau în limba de stat; precum și frica de asimilare a rusofonilor de către estoni sau letoni etc. Modelele de predare-învățare a limbii de stat în cheia imersiunii, timpurii sau târzii, s-au dezvoltat și amplificat, profesorii alofoni vorbesc bine această limbă, iar principiul ”un obiect – un profesor” se respectă, fără excepții. Tradiționalele lecții deschise sau demonstrative din școlile și universitățile noastre nu se practică, doar anumite asistențe colegiale, care se anunță din timp și permise cu acordul profesorilor. Avantajele educației prin imersiune sînt diverse:

- *avantaje curriculare*: performanță academică îmbunătățită, o mai mare ușurință în a învăța o a treia și a patra limbă;
- *avantaje comunicaționale*: bilingvism (capacitatea de a vorbi două limbi fluent); alfabetism în două limbi (capacitatea de a citi și a scrie în două limbi); o rețea comunicațională mai largă (la nivelul întregii familii, a comunității, prietenilor, posibilităților de angajare);
- *avantaje culturale*: o mai mare expunere la și apreciere a valorilor altor culturi (inculturație), un mai profund multiculturalism, o mai mare toleranță și mai puțină xenofobie;
- *avantaje cognitive*: dezvoltarea gândirii (creativitate, o mai mare deschidere și sensibilitate în comunicare);
- *avantaje în formarea caracterului*: o mai mare încredere în sine; o identitate bine definită;
- *avantaje financiare*: beneficii economice și profesionale. (După 1)

Letonia, cu o populație de 2,2 mln. de locuitori, și Estonia, cu 1,3 mln., cu teritorii aproximativ asemănătoare cu ale Moldovei, au câștigat enorm, din punct de vedere politic, economic și cultural prin integrarea în Uniunea Europeană. Pregătirea excelentă din mers în domeniul managementului proiectelor de investiții a permis și permite în continuare ambelor țări să absoarbă complet fondurile și să introducă schimbări profunde, de durată și cu impact polivalent. Societatea civilă în aceste țări este o forță recunoscută, inclusiv la nivelul politicii de top, o mare parte a tinerilor, a intelectualilor, în general, activează în ONG-uri, care au devenit un sprijin considerabil în realizarea reformelor. Am remarcat că alocarea unor sume importante din bugetul de stat asociațiilor obștești, cărora li se delegă sarcini impunătoare; cooperarea eficientă cu mai mulți actori sociali pe parcursul a mai bine de 20 de ani.

Interesul mare al populației letone și estone pentru studii superioare în limba de stat, inclusiv al alofonilor, a fost evidențiat în mod special; faptul că șomajul are mai mult ”față” rusească, că în școlile profesionale învață cu preponderență vorbitorii de limbă rusă este, de asemenea, o realitate recunoscută, iar pașapoartele gri ale

locuitorilor letoni sau estoni sînt cele mai expuse la bursa muncii. Conform statisticilor, procentul de emigrare în Estonia este nesemnificativ, de circa 5 mii de persoane anual, în Letonia acesta este mai mare, dar piața muncii din ambele țări nu este lipsită de atractivitate, salariile profesorilor, de exemplu, fiind relativ comparabile cu cele din Europa Occidentală.

Cultul muncii intelectuale și al cărții, în general, influența benefică a țărilor scandinave în designul de interior și cel stradal, dar și decorațiile splendide de Crăciun au dat un farmec aparte, stimulînd, în mod afectiv, calitatea vizitei și a studiului aferent. Folosirea extinsă a cărților ca ”ornament” funcțional, pus la dispoziția vizitatorilor în locurile de agrement, inclusiv restaurante, ni s-a părut un detaliu semnificativ.

Fenomene specifice pentru societatea postmodernă nordică, precum izolarea și singurătatea, pe de o parte, și creșterea rolului relațiilor în angajare, în promovare, familiară țărilor mici, caracterizează contrastele sociale actuale.

Depășirea crizei politice, inclusiv primirea lozincilor partidelor rusești extremiste de tipul ”școlile rusești sînt Stalingradul nostru” au devenit neelocvente în contextul sociopolitic actual, fiind înlocuite cu afirmațiile: *Unde se pune suflet, totul e posibil sau Eu, ca tînăr, nu mă tem de viitorul meu în Letonia sau Estonia.* (Cf. 4, 6)

Practica noastră de cercetare și de predare s-a îmbogățit cu experiențe interesante și utile. Voi enumera în ordine aleatorie cîteva idei relevante:

- parteneriatul școlilor cu familia: editarea ziarului părinților și rezervarea în fiecare școală a unei săli pentru părinți, utilizată în diverse scopuri: de la consilierea părinților pînă la efectuarea unor activități comune;
 - introducerea în orarul școlilor bilingve a orelor săptămînale de proiectare în comun a lecțiilor, pentru coordonarea și integrarea acțiunilor educaționale;
 - conjugarea dirijată și multiaspectuală a eforturilor și a direcțiilor politice de educare a diversității culturale la nivel de minister al culturii și minister al educației în realizarea programelor de stat de integrare a minorităților în viața țării cu ajutorul limbii de stat.
 - pregătirea cu multă responsabilitate pentru încadrarea în studiu a copiilor de diferite etnii, de vreme ce anual în Letonia vin cca 10 mii de emigranți.
- De asemenea:
- Nu s-a produs diminuarea interesului copiilor sau al tinerilor/studentilor pentru învățatură, pentru studii, în general.
 - Universitățile rămîn, din păcate, încă destul de conservatoare, reforma învățămîntului superior se așteaptă, se pregătește.
 - ”Ne place foarte mult munca noastră și ne place cum muncim” afirmau deseori educatorii și profesorii din țările-gazdă. Îi învățăm pe copii să muncească, să învețe cu bucurie, să se simtă bine și să înțeleagă

perspectivele de viață în țara noastră.” Tînguiei, obișnuite pentru noi, cu referire la salarii derizorii aici lipsesc cu desăvîrșire.

- Implementarea multor proiecte de colaborare între universitățile cu profil pedagogic, de renovare și modernizare a procesului de învățămînt deschide multe perspective ambelor părți.
- Condițiile foarte bune din toate tipurile de instituții de învățămînt sînt argumente în plus de educație civică, pentru motivarea părinților de a-și crește copiii ca cetățeni devotați Estoniei sau Letoniei.
- Relațiile dintre populația băștinașă și cea alofonă s-au ameliorat treptat în mod sensibil în ultimii 20 de ani, chiar dacă, din punct de vedere spiritual, se simt mai apropiați de nemți sau de finlandezi, de celelalte țări scandinave.
- O amplasare deosebită cunoaște în ultimul timp pedagogia muzeistică. Realizarea lecțiilor de istorie, de istorie a culturii sau de educație civică în sălile de muzeu, în bază de varia expoziții, devine un fapt obișnuit.
- Sprijinul suplimentar pentru tinerii profesori care să muncească în provincie depășește 12 mii de euro în 3 ani.
- Trecerea masivă a școlilor ruse la limbile de predare estonă sau letonă s-a produs în ultimii 20 de ani, cu acceptul părinților și al profesorilor rusofoni, care, treptat, s-au convins de avantajele multiple oferite copiilor în contextele respective.
- Nu am întîlnit nicăieri manageri școlari sau universitari, funcționari publici, nevorbitori fluenți în limba de stat. Managerul unui gimnaziu din Narva ne mărturisise în mod convingător că un conducător de instituție trebuie să cunoască foarte bine legislația și s-o respecte, fără aceasta n-ar putea fi un bun profesionist.
- În instituțiile vizitate am discutat cu mai multe persoane, adevărați patrioți ai Letoniei sau Estoniei, de origine rusă inclusiv, cu un comportament civic și cu atitudini cetățenești adecvate, cu un curaj civic demn de toată lauda. Ei își conving fără greutate concetățenii alofoni, propriii copii sau colegi de nevoia cunoașterii limbii națiunilor titulare, pentru a se bucura de toate drepturile din țara dată, pentru a-și crea un viitor aici.
- Printre obiectele predate în școli am remarcat Istoria și cultura Estoniei, Istoria și cultura orașului Tallinn sau Narva, de exemplu, 3 ore de sport, 3 ore de arte; de asemenea, împărțirea claselor în subgrupe la limbile estonă sau letonă, engleză, educație tehnologică etc.
- Deși deseori politicienilor, fiologilor sau etnologilor, promotorilor europeni ai imersiunii lingvistice li se pune provocatoarea întrebare: *Asimilare sau integrare?*, coeziunea și politica statală are beneficii crescînde. Oricum, zic intelectualii ruși, asimilarea totală, uitarea limbii și a identității ruse este im-

posibilă. ”Patria istorică” își amintește de ei doar în perioadele electorale, în scopuri de colectare a capitalului politic, dar aici au casă, masă, un serviciu bun, aici și-au crescut copiii în spiritul acestei țări și au convigerea că așa este corect și absolut normal.

- Desigur, ocupația țaristă sau cea sovietică (ultima a durat 50 de ani) sînt recunoscute ca atare, fiind discutate în contradictoriu de istorici, politicieni sau simpli cetățeni. Însă faptul că Estonia este pentru cetățenii estonieni și Letonia este pentru cetățenii letoni (indiferent de apartenența etnică) deja nu se mai pune la îndoială.

Raportînd eforturile noastre din ultimii 10 ani de cercetare și de ameliorare a funcționării limbii de stat și a cunoașterii acesteia de către alolingvi la situația actuală, constatăm că, totuși, batem pasul pe loc. Printre problemele principale remarcăm: ”legislația și atitudinea necorespunzătoare a politicienilor, aplicarea insuficientă a limbii române în diverse sfere sociale, atitudinea impasibilă a vorbitorilor alolingvi, dar și a unor băștinași față de funcționarea limbii române, nerecunoașterea posedării limbii literare ca dimensiune culturală a personalității”. (2, p. 8) Deducem ușor că lecțiile balticilor trebuie *învățate/preluate/adaptate* cu responsabilitate și curaj civic. Știm și noi ce trebuie de făcut, dar pînă la realizarea *de facto* avem de parcurs încă mult drum. Ne dorim identitate și stabilitate în acest perimetru cultural specific, urmează să promovăm cu insistență toleranța și principiile ei la toate nivelurile socioculturale, să dezvoltăm prin educație sentimentul apartenenței la țara R. Moldova, sentimentul civic „noi sîntem cetățeni ai Moldovei”, indiferent de etnia de origine. (Cf. 3, p. 209)

Conform cerc. Ana Pascaru, legislația internațională asupra drepturilor minorităților nu areorei este interpretată diferit, proliferînd denaturarea valorii limbii pentru comunitate. Drept confirmare, sînt recente referințe făcute de reprezentanții minorităților lingvistice din R. Moldova la Carta-cadru a limbilor regionale și minoritare (1992), care, de fapt, protejează și promovează limbile regionale sau minoritare și nicidecum cele ale minorităților lingvistice. În plus, considerăm că încercările de revigorare a unei limbi care, prin aria ei de circulație, nu are acoperire economică este cea mai scurtă cale de a o distruge, deoarece, fiind scoasă din contextul patrimonial și confruntată cu limbile de circulație net superioare, aceasta va fi uitată și marginalizată, în primul rînd, de purtătorii ei. Intențiile date, înveșmîntate în proiecte de genul „limba mamei” (*Mother tongue*) nu sînt decît expresia de satisfacere a unor neîmpliniri, care riscă să dispară odată cu retragerea finanțărilor, dar, între timp, fiind infiltrate în subconștientul tinerilor, îi vor transforma în demolatori ai valorilor general-umane. Or, cu maximalismul lor, tinerii inspirați de acest nou-vechi vehicul de revenire la izvoare, în perspectivă vor plăti cu propriile lor neîmpliniri, fiind incapabili să-și identifice locul în societate. (Cf. 5, p. 50)

Am luat lecții de milioane din experiențele letonă

și estonă. Ne culpabilizăm, fără echivoc, de lipsa de perseverență și consecvență politică în țara noastră. Abordarea comparativă a contextelor socioeconomice, culturale, educaționale poate să devină descurajatoare, la nivel afectiv, pentru noi, moldovenii. Rămînem în continuare cu mai multe întrebări decît răspunsuri cu privire la promovarea limbii de stat, la trecerea totală a învățămîntului superior în limba română etc. Organizarea procesului de învățămînt în cheia formării de competențe ne oferă avantaje mari, important este ca politicienii și opinia publică să consimtă asupra vectorului european și asupra normalității dezvoltării unui stat multiethnic, asupra necesității indiscutabile de cunoaștere a limbii de stat de către toți locuitorii/cetățenii unei țări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. GAELSCOILEANNA TEO. Baker, 2003, după <http://www.irishmediumeducation.ie>

2. Goraș-Postică, V. (coord.), *Limba română – mijloc de integrare socială în Republica Moldova*, Ed. ARC, Chișinău, 2004.
3. Goraș-Postică, V. (coord.), *Educație interculturală în Republica Moldova*, Ed. ARC, Chișinău, 2004.
4. Kolsto, P. (editor), *National integration and violent conflicts in post-sovietics societies. The cases of Estonia and Moldova*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. Lanham, Boulder, New York, Oxford, 2002.
5. Pascaru, A., *Societatea contemporană între conflict și conciliere: cazul Republicii Moldova*, ref. șt. al tezei de dr. hab. în filozofie, Ed. Print Caro, Chișinău, 2012.
6. Vetic, R., *The national integration issue in Estonia*, Tallinn University, PPT, december 2012.
7. www.iic.lv
8. <http://narva.ut.ee>
9. <http://www.integrationresearch.net>



Lilia TRINCA

dr., conf. univ.,
Universitatea de Stat Alecu Russo din Bălți

Învățarea limbii române de către alolingvii din Bălți: actualitate și perspective

Rezumat: În Republica Moldova, ca și în multe alte state, integrarea grupurilor etnice este o misiune grea, agravată de problema limbii. Multe grupuri etnice vorbesc numai limba rusă și nu cunosc limba de stat, iar mun. Bălți nu reprezintă o excepție în acest sens. Astfel, pe lângă necesitatea protecției limbilor minorităților naționale, trebuie să avem grijă să li se ofere posibilitatea de a învăța limba de stat, deoarece doar astfel se pot integra și participa activ în viața publică. Cunoașterea limbii oficiale constituie un factor de coeziune socială și le oferă cetățenilor posibilitatea de a-și exercita drepturile, în condiții de egalitate.

Abstract: In Moldova, like in many other countries, the integration of different ethnic groups is a difficult task, aggravated by the language issue. Many ethnic groups still speak only Russian and do not know the official language, Balti is no exception in this regard. Thus, besides the need to protect minority languages, we should give members of these ethnic groups the opportunity to learn the official language, only so can they integrate and participate actively in the public life. Knowledge of the official language is a factor of social cohesion and is able to provide people with an opportunity to benefit from all the human rights on an equal basis with the other citizens.

Keywords: integration of different ethnic groups, Russian and Romanian languages, learn the official language, social cohesion.

A devenit axiomatic faptul că limba are un rol important buna funcționare a societății, întrucît reprezintă un mijloc de cooperare interumană. Contemporaneitatea este o lume a schimbărilor, a toleranței, a favorizării sociale și culturale a ființei umane, în strînsă legătură cu civilizația și cultura unei colectivități, comunități, or, multe dintre acestea sînt comunități lingvistice bilingve, trilingve și multilingve. Și R. Moldova se caracterizează prin bilingvism, lăsînd nesoluționată, pînă la ora actuală, problema forței comunicative a limbilor ce funcționează în cadrul societății.

Între grupurile sociale și utilizarea limbajului există o legătură directă. Bineînțeles, comunicarea are loc acolo unde sînt teritorii și interese comune, iar prezența statului constituie o premisă ce unește sau diferențiază, încurajînd sau împiedicînd dezvoltarea interacțiunii. Conform T. Slama-Cazacu, limba, ca toate acțiunile umane, poartă amprenta contextului social, iar, ca instrument de comunicare, este element constitutiv al grupului a cărei unitate o poate determina [8, p. 56]. Iată de ce în majoritatea societăților moderne există o limbă publică, care permite co-

municarea instituțională esențială, în scopuri economice și culturale – limba de stat.

Statul e în drept să le solicite tuturor cetățenilor săi cunoașterea limbii oficiale. De fapt, este în interesul acestora să o cunoască, căci numai astfel se pot urzi legături spirituale între toți cei care trebuie să aibă aceleași interese generale și năzuințe. Pe de altă parte, statul are obligativitatea morală de a facilita învățarea limbii oficiale de către alogeni. Referindu-se la situația lingvală de la noi, Înaltul Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE, Kunt Vollebaek, a menționat că, în R.Moldova, ca și în multe alte țări, integrarea grupurilor etnice este o misiune grea, agravată de problema limbii: acestea deocamdată vorbesc numai limba rusă. Astfel, pe lângă necesitatea protecției limbilor minorităților naționale, trebuie să le oferim concetățenilor noștri de alte etnii posibilitatea de a învăța limba statului, deoarece doar prin însușirea acesteia se pot integra și participa activ în viața publică a țării. În același timp însă, respectarea drepturilor culturale ale minorităților nu trebuie să fie un impediment pentru inserția lor socială, lucru ce poate fi evitat numai dacă reprezentanții etniilor minoritare vorbesc limba oficială. Cunoașterea limbii oficiale constituie un factor de coeziune socială și le oferă cetățenilor posibilitatea de a-și exercita drepturile, în condiții de egalitate.

Refuzul de a recunoaște româna drept unica limbă oficială în instituțiile statului, pretențiile cu privire la reprezentarea etnică în organele locale, precum și inițiativa bălțenilor de a organiza un referendum pentru a declara rusa drept limbă de stat în R.Moldova etc. ne demonstrează că avem lacune serioase în domeniul relațiilor interetnice. În opinia noastră, problema în cauză poate fi soluționată doar prin promovarea unei politici lingvistice coerente la nivel de stat, în spațiul educațional și informațional.

Un exemplu pozitiv în acest sens ne pot servi exigențele lingvistice din țările baltice. Începând cu anul 1995, Letonia și Estonia, sub monitorizarea instituțiilor europene, au demarat un proces complex de integrare a minorităților etnice apatride. Aceste țări au condiționat integrarea cetățenească a minorităților prin studierea limbii letone și, respectiv, estoniene. Inițial, abordarea dată a stîrnit o serie de controverse. Catalogat inițial a fi unul dur, de impunere a limbii oficiale alolingvilor, modelul baltic și-a demonstrat eficiența în timp. În ambele țări, doar limba populației autohtone are statut de limbă oficială, rusa fiind considerată limbă străină. Duritatea cazului baltic a reieșit din sistemul de educație, care letoniza și estoniza învățămîntul liceal și cel universitar. Aici instruirea în limba rusă este posibilă doar pînă în clasa a IX-a, pe cînd studiile ulterioare pot fi realizate în limba de stat. Începînd cu ciclul liceal, minimum 60% din discipline sînt predate în letonă sau estonă, și BAC-ul este susținut în limba de stat. Mai mult, în

conformitate cu Codul încalcărilor administrative, a fost introdus sistemul de amenzi „pentru nivelul insuficient de cunoaștere a limbii de stat”, care îi vizează pe toți angajații instituțiilor publice.

Bunăoară, în perioada aflării noastre în Estonia, mass-media anunța că, în urma monitorizării efectuate într-o serie de școli din capitală, profesorii ce nu posedă estoniiana la nivelul cuvenit vor fi penalizați, lucru confirmat și de administrația liceului vizitat de echipa noastră.

La noi însă lucrurile se prezintă altfel. Conform legii *Cu privire la funcționarea limbilor pe teritoriul Republicii Moldova*, limbă de stat este declarată limba națiunii titulare, iar limbii ruse i se acordă statut juridic. În așa fel, dacă în textele juridice ale republicilor baltice bilingvismul este promovat ca o etapă de trecere spre unilingvism, legislația de la noi pare a urmări legitimarea utilizării limbii române în sferile politică, economică, socială și culturală fără a exclude limba rusă, ci, mai degrabă, țintind instaurarea „bilingvismului real național-rus și rus-național” (art. 3) [9].

Situația din R.Moldova, în general, și din mun. Bălți, în particular, presupune noi registre de acțiune, în aspectele esențiale ale existenței și comunicării interumane, constituite, preponderent, în vederea unei bune înțelegeri, colaborări, deschideri. În această ordine de idei, implicarea în crearea unui mediu funcțional pentru limba română capătă azi o tot mai mare justificare, recunoaștere și putere.

Componenta etnică a populației mun.Bălți, potrivit ultimului recensămînt (2004), relevă faptul că moldovenii/românii sînt majoritari, constituind circa 54,2% din totalul populației. De asemenea, în municipiu conviețuiesc ucraineni, reprezentînd 23,74%, ruși – cu o pondere de 19,23%, polonezi – 0,68%, evrei – 0,32%, bulgari – 0,23%, țigani – 0,21%, găgăuzi – 0,19% și reprezentanți ai altor etnii – 1,2% [10]. Fără îndoială, toate limbile etniilor minoritare trebuie să se bucure de condiții prielnice pentru buna lor dezvoltare și funcționare. Însă alogenii trebuie să înțeleagă că limba oficială, limba populației majoritare este una integratoare, este un mijloc de realizare a coeziunii sociale. Cunoașterea ei trebuie să devină o necesitate vitală pentru toți cetățenii care doresc să participe la procesul economic și cultural al țării.

Desigur, problema însușirii limbii a doua (nematerne) nu se rezolvă atît de ușor, deoarece, în contextul social respectiv, intervin variabile de importanță primordială, legate de atitudinea subiecților față de limbă, alimentată de anumiți factorii motivaționali (interes/dezinteres, plăcere/neplăcere etc.) în cursul învățării acestei limbi sau de intervenția factorilor sociali. O parte din probleme țin și de diglosia, adică de existența, în aceeași comunitate lingvistică, a două varietăți funcționale ale unei limbi: varietatea „înalță” și cea „joasă” [Cf. 8, p.514].

O soluție în vederea rezolvării problemei studierii

limbii de stat de către minoritățile naționale din mun. Bălți, dar și de pe întreg teritoriul republicii, a fost identificată de Asociația Națională a Trainerilor Europeni din Moldova (ANTEM) – o organizație nonguvernamentală, nonprofit, apolitică, care asigură continuitatea programului de instruire lingvistică destinat minorităților naționale, avînd drept scop facilitarea integrării civice, socioculturale și profesionale, promovarea toleranței interetnice prin educație și crearea unui mediu lingvistic favorabil. Începînd cu septembrie 2009, cu suportul financiar al Înalțului Comisar pentru Minorități Naționale al OSCE (Haga), ANTEM implementează în mun. Bălți (precum și în alte 20 de localități) *Programul de instruire lingvistică pentru minoritățile naționale din R.Moldova*. În perioada 2006-2012, la aceste cursuri de zi au participat circa 200 de funcționari publici de la Primăria mun. Bălți, Inspectoratul fiscal, Oficiul stării civile, Direcția de învățămînt, tineret și sport, consilieri municipali.

Inovația programului rezidă în utilizarea tehnologiilor moderne și a mijloacelor tehnice în instruire. Materialele didactice (manuale pentru nivelurile I, II și III, caiete de exerciții, seturi de materiale didactice *Să comunicăm fără bariere*, DVD-uri) sînt destinate adulților care intenționează să-și aprofundeze cunoașterea limbii de stat, precum și celor care doresc să-și perfecționeze abilitățile de comunicare. Aceste materiale sînt adresate reprezentanților diferitelor profesii: funcționari publici, juriști, medici, polițiști, economiști, asistenți sociali, specialiști în relații publice etc. și sînt elaborate conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi al Consiliului Europei. Programul mediu de training presupune două trepte succesive de învățare gratuită a limbii oficiale) nivelul A1/A2-B1/B2, urmînd ca în cadrul următorului ciclu de instruire – nivelul C1 – studiile să fie achitate parțial de către cursanți sau de APL. În anii 2009 și 2010, Primăria mun. Bălți a cofinanțat aceste cursuri la nivelul C1 pentru colaboratorii săi.

Programul de predare lingvistică este desfășurat pe baza unei metodologii integrate moderne, elaborate de experți locali și internaționali. Am beneficiat de cursuri de inițiere în problematica și specificul predării pentru adulții alolingvi în calitate de trainer național. În cadrul acestui proiect, am avut șansa de a-mi îmbogăți cunoștințele despre metodele moderne de predare a limbii pentru alolingvi, de a-mi forma dexterități, demolînd unele clișee și stereotipuri existente în domeniu și perpetuate de-a lungul anilor.

La moment, în cadrul cursurilor organizate de ANTEM la Bălți, limba română este studiată de colaboratorii Direcției de învățămînt, tineret și sport, ai Comisariatului de poliție și ai Spitalului de psihiatrie. Cursanții menționează: „Cunoașterea limbii de stat este indispensabilă oricărui angajat, dar, în special, managerilor instituțiilor, întrucît ne oferă multiple oportunități, printre care și șansa de a fi promovat”.

Miza esențială este, bineînțeles, calitatea. Programul de învățămînt pentru fiecare nivel prevede asimilarea vocabularului uzual, necesar pentru a comunica pe teme cotidiene, alcătuirea de texte și dialoguri cu folosirea unor elemente de gramatică funcțională. Treptat, se adaugă vocabularul profesional, în funcție de specialitatea audiențelor. Iată ce au menționat doi dintre cursanții actuali: „Posedarea mai multor limbi întotdeauna a fost un motiv de respect, chiar și în perioada cînd se putea comunica, practic, într-o singură limbă, datorită posibilităților limitate de a călători. Atunci însă cînd trăiești într-un stat și nu cunoști limba lui oficială, chiar dacă există anumite condiții de comunicare, conștientizezi că te cufunzi într-un vacuum. Ne-am bucurat mult de posibilitatea de a studia limba română. Stăpînînd-o, vom putea redacta actele oficiale din liceu. Metodele de predare – dialoguri, situații comunicative, jocuri de rol – contribuie la formarea și dezvoltarea competențelor noastre de comunicare.” (Ala Gumeniuc, Ludmila Litviniuc, directori adjuncți, L.T. *D. Cantemir*). Un rol deosebit de important, considerăm, îl joacă și atmosfera ce domină la cursuri: „binevoitoare, relaxantă, care stimulează comunicarea și permite aprofundarea în mediul lingvistic al românei, a cărei frumusețe și melodicitate am descoperit-o abia acum, cînd am început s-o vorbim” (Ecaterina Mișcovscaia, director adjunct, L.T. *N. Gogol*).

Învățarea limbii române de către alolingvi contribuie atît la formarea lor, cît și la asimilarea unor valori culturale perene, modelarea competențelor sociolingvistice, ceea ce le sporește „capitalul” , întrucît orice limbă reprezintă un sistem de valori culturale. Individul și societatea nu pot exista în afara orizontului axiologic. Fiecare entitate (individ, comunitate) își construiește un perimetru cultural specific, care îi asigură identitate și stabilitate, și se conformează anumitor valori [Cf. 6; 5, p. 122-143]. Vorbitorii trebuie să fie permeabili la valorile generale și respectuoși față de valorile particulare, chiar dacă nu concordă cu modul lor de a fi. Or, „oamenii trebuie să experimenteze alteritatea, să gîndească și să simtă ca și cum ar fi alții” [4, p. 10].

Practica învățării limbii române de către cursanții alolingvi anterioară era lipsită de un sistem bine pus la punct de formare a competențelor comunicative, care să pornească de la valorile purtătorilor limbii-țintă, ceea ce nu a facilitat integrarea lor socioculturală. Or, conexiunea dintre cultură și comunicare este foarte mare. Prin cultură subînțelegem toate realizările creativității umane și tot ceea ce înglobează feluritele aspecte ale vieții, precum și toate modalitățile de comprehensiune a acestora. Comunicarea, la rîndul ei, este o componentă esențială a tuturor modurilor de viață și, ca rezultat, a tuturor culturilor, ea jucînd rolul unui vector fundamental al culturii¹. „Mijloacele de comunicare, afirmă A.

1 După cum se știe, limba poate fi caracterizată din diferite puncte de vedere (social, fiziologic, semiotic, culturologic,

Crețu, sînt instrumente culturale ce servesc promovării sau influențării atitudinilor care facilitează motivarea, favorizează difuzarea modelelor de comportament ce provoacă integrarea socială. Ele îndeplinesc un rol major în democratizarea culturii. Comunicarea poate remodela, cel puțin la modul potențial, matricea culturală a societății” [1, p. 189].

După E. Coșeriu, „relația dintre limbaj și cultură se prezintă în trei dimensiuni: (a) limbajul însuși este o formă primară a culturii, a obiectivării creativității umane; (b) limbajul reflectă cultura nonlingvistică, el este actualitatea culturii; (c) nu se vorbește doar cu ajutorul limbajului, adică cu ajutorul competenței lingvistice, ci și cu ajutorul competenței extralingvistice, al cunoașterii lucrurilor, care influențează expresia lingvistică” [2, p. 140-141]. În cadrul cultural, menționează S. Mehedinți, sîntem motivați, în primul rînd, prin limbă [7, p. 19].

De aceea, printre metodele-cheie utilizate la cursuri se numără imersiunea lingvistică² și imersiunea cultu-

filozofic, logic etc.), dar, în principiu, ea include patru componente distincte: fizică, întrucît se manifestă sub formă sonoră și/sau grafică; biologică, întrucît este legată de anumite organe care participă în activitatea de vorbire; psihică, întrucît – sub forma ei de sistem – se păstrează în psihicul uman și, grație acestui fapt, asigură activitatea de vorbire a emițătorului și a ascultătorului; culturală, întrucît limba, după E. Coșeriu, este „pe de o parte, baza culturii, a întregii culturi și, pe de altă parte, [...] o formă a culturii” [3, p. 102].

- 2 Cu privire la imersiunea lingvistică, trebuie să menționăm și faptul că în mun. Bălți se implementează proiectul-pilot inițiat de Ministerul Educației *Integrarea socială și lingvistică a elevilor alolingvi prin extinderea numărului de discipline școlare studiate în limba română* – la Liceul Teoretic A. Pușkin, unde, în 2 clase, *Educația muzicală se predă în limba română*.

rală. Bunăoară, cursanții bălțeni vizitează, de obicei, Complexul arheologic Orheiul Vechi, amplasat în valea râului Răut, între satele Trebujeni și Butuceni. „Este binevenit faptul că în cadrul unor astfel de evenimente comunicăm doar în limba de stat, întrucît ne scufundăm cu adevărat într-un mediu lingvistic românesc”, subliniază cursanții.

În concluzie: Municipiul Bălți se poate lăuda cu succese în domeniul studierii limbii de stat, întrucît acest demers se axează pe ideea că limba este un pilon important în funcționarea eficientă a societății, reprezentînd și un mijloc de cooperare și coeziune între membrii acesteia.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Crețu, E., *Comunicare de masă*, Ed. ASE, București, 2004.
2. Coșeriu, E., *Socio- și etnolingvistica. Bazele și sarcinile lor // Lingvistica din perspectivă spațială și antropologică*, Ed. Știința, Chișinău, 1998.
3. Coșeriu, E., *Limbaj și politică // Identitatea limbii și literaturii române în perspectiva globalizării*, Ed. Trinitas, Iași, 2002.
4. Cucos, C., *Studiu introductiv // Educație interculturală în Republica Moldova*, Ed. Arc, Chișinău, 2004.
5. Hall, T., *Cultură și comunicare // Comunicarea în cîmpul social. Texte alese*, Ed. Polirom, Iași, 1997.
6. Katz, E.A., *A propos des médias et de leur effects. // Sfez, L. Coutlee, G. Technologies et symboliques de la communication*, PUG, Grenoble, 1990.
7. Mehedinți, S., *Civilizație și cultură*, Ed. IE, 1999.
8. Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica. O știință a comunicării*, Ed. All Educațional, București, 1999.
9. <http://www.bastina.md/article/municipiul-balti-structura-etnica-si-confesionala-a-populati-32915>

Educație interculturală în școală și comunitate



Ana ARAMĂ

Liceul Teoretic Mihai Eminescu, or. Cimișlia

Rezumat: Participînd la proiectul Dialogul intercultural în Moldova, implementat de CNTM, am învățat ce înseamnă comunicare interculturală, cum să depășim stereotipurile și prejudecățile, cum să transmitem aceste cunoștințe copiilor în cadrul lecțiilor. Promovînd dialogul intercultural și toleranța, formînd competențe interculturale la copii, contribuim la edificarea unor relații de coexistență pașnică.

Abstract: Being part of the project Intercultural Dialogue in Moldova, implemented by CNTM, we learned about inter-

cultural dialogue, how to fight own stereotypes and prejudices and how to pass this knowledge to the pupils during lessons. Promoting the intercultural dialogue, tolerance and developing the intercultural competence to pupils, we contribute to the establishment of peaceful relations and cohabitation.

Keywords: *intercultural dialogue in Moldova, intercultural stereotypes, intercultural competences, peaceful relations.*

„Egali, diferiți, dar oameni.”

Termenul *cultură* desemnează o totalitate de cunoștințe despre lumea înconjurătoare, despre valori și norme conform cărora acționează fiecare dintre noi. Acesta mai include și limba în care comunicăm, felul cum ne alimentăm, cum ne îmbrăcăm, cum construim comunicarea și stabilim relații cu ceilalți.

Pentru a înțelege mai bine noțiunea dată, distingem trei niveluri de cultură:

- **nivelul concret** – expresie a tuturor caracteristicilor aferente culturii prin elemente vizibile: îmbrăcăminte, alimentație, muzică, jocuri etc.;
- **nivelul comportamental** – recunoscut prin intermediul rolurilor sociale care există într-o cultură, prin maniera de comunicare, în special limbajul nonverbal, prin comportamentul față de reprezentanții altor culturi ori față de persoanele de sex opus, cu statut social diferit etc. Nivelul comportamental reflectă: relațiile familiale, egalitatea de gen, afilierea politică și tot ceea ce „ne plasează” într-o structură socială;
- **nivelul simbolic** – implică valorile și credințele caracteristice unei culturi. Acest nivel este cheia ce ne ajută să înțelegem modul în care indivizii se definesc pe ei înșiși, viziunea lor asupra lumii, sistemul lor de valori (laic și religios) etc.

Chiar din primele zile de viață, fiecare om devine parte componentă a unei culturi. Pe parcursul creșterii/dezvoltării sale, copilul se modelează interacționând permanent cu alte persoane. Socializarea îl ajută să asimileze regulile de comportament, modul de viață, felul de a gândi, credințele și idealurile mediului. Acesta se familiarizează cu diverse modalități de comunicare, modele speciale de comportament. La un moment dat, el poate interacționa cu persoane de diferite etnii, ceea ce duce la cunoașterea/asimilarea altor valori culturale.

Circulația liberă a cetățenilor, utilizarea mijloacelor de comunicare în masă și multimedia au favorizat formarea unor societăți de tip mozaic, în care elementele culturii autohtone se îmbină foarte bine cu cele ale altor grupuri etnice. Oamenii nu mai pot fi acei care au fost înainte de a veni în țara dată. Fiecare poveste personală este amprentată de intervenția cuiva de altă religie, naționalitate/etnie. În acest caz, societățile interculturale, grupurile nu mai sînt atît de puternic centrate pe propria lor identitate. Interculturalitatea este un proces firesc, care nu mai poate fi stopat. El are loc de la sine prin contacte zilnice și schimburi de valori.

Dacă ne dorim o înțelegere mai profundă a unei cul-

turii, este absolut necesar să cunoaștem toate aspectele. Cercetătorii susțin că putem analiza culturile umane ținînd cont de cele 5 dimensiuni:

- **Prima dimensiune** se referă la **deținerea puterii** și presupune compararea culturilor din punctul de vedere al distribuirii puterii sociale între indivizi și instituții.
- **Cea de-a doua dimensiune** ține de **gestionarea riscurilor**. Societățile diferă din punctul de vedere al capacității de a se proteja de situații neplăcute, de a face față amenințărilor și de a asigura protecția membrilor săi.
- **Dimensiunea a treia**, avînd la un pol „**individualismul**”, iar la celălalt „**colectivismul**” definește în ce măsură „noi” este mai important decît „eu”, precum și care este diferența dintre „noi” și „ei” (alții).
- **Cea de-a patra dimensiune se referă la percepția rolurilor sociale ale bărbatului și femeii.**
- **Cea de-a cincea dimensiune compară** culturile din punctul de vedere **al raportării la istorie sau la timp**, solicitînd răspunsuri la următoarele întrebări: Cît de mult își respecte tradițiile o societate? Există o viziune clară asupra viitorului? Ce context – trecutul sau viitorul – are o pondere mai mare în luarea unor hotărîri importante?

Pentru a cunoaște mai bine problema în discuție, trebuie să răspundem la cîteva întrebări: Cum acceptăm diferențele culturale? De ce e importantă apropierea culturilor? Cum se influențează culturile? Cît timp are loc interacțiunea culturilor?

Tocmai de aceea este important să formăm la elevi competențe interculturale, pentru a obține de la ei un comportament civilizată.

Un lucru important în viața fiecărui individ este conturarea propriei identități, element-pilonul al personalității. Identitatea arată specificul ființei, ceea ce caracterizează o persoană, subliniind totodată și diferențele față de alți oameni. De multe ori ne întrebăm: „Cine sînt eu?” și îi încurajăm și pe elevi să răspundă la această întrebare. Cuvîntul „eu” include un ansamblu de dimensiuni individuale: viziunea asupra lumii; apartenența la un spațiu, rasă/naționalitate, grup majoritar sau minoritar, sex; aspectul fizic etc.

Ar fi necesar ca în cadrul orelor opționale de educație interculturală să-i învățăm pe elevi să nu se perceapă pe sine sau pe cei din jur unilateral, prin prisma unei singure caracteristici, pentru că acest lucru duce la încălcarea drepturilor omului, la agresiune, la stereotipuri și prejudecăți. Să acordăm tuturor șanse/opportunități egale, inclusiv minorităților.

Noi – profesorii, elevii, părinții – avem o sarcină

importantă: să construim o societate mai liberă, mai tolerantă, cu valori comune cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală și drepturile cetățenești. Să cultivăm toleranța, respectul, pluralismul de idei, cultura dialogului – o modalitate de comunicare în scopul înlăturării barierelor, promovând valori general-umane.

Dialogul intercultural ar trebui să-l înțelegem ca o conversație cu alte culturi. Pentru a cultiva ascultarea, care, de fapt e o virtute foarte importantă a omului, e necesar să vorbim despre respectul tradițiilor, caracteristicelor culturale, obiceiurilor celor diferiți de noi. Dialogul intercultural înseamnă o mai bună cunoaștere reciprocă, ca și învingerea prejudecăților, care au la bază lipsa de comunicare sau interpretări eronate a faptelor. Este modul principal de prevenire și rezolvare pe cale pașnică a neînțelegerilor și conflictelor.

Participând la activitățile din cadrul proiectului *Dialogul intercultural în Moldova* implementat de Consiliul Național al Tineretului din Moldova (CNTM) am acumulat cunoștințe despre toleranță, discriminare, drepturile omului, stereotipuri, prejudecăți. Ne-am dezvoltat și abilitățile de lucru în echipă, de comunicare, de prezentare la lecții a unor modele ce conțin elemente ale dialogului intercultural.

Nu toți gândim la fel, sîntem foarte diferiți, dar gândurile negative nu ar trebui să se transforme în confruntare, dezordine, agresiune sau război. Chiar dacă avem un trecut nu trebuie de fiecare dată să rămînem în el, ci să găsim calea spre viitor. Numai prin răbdare relațiile noastre cu alte culturi vor da roadele împăcării. Nu este corect să condamnăm oamenii din cauza greșelilor. Toate problemele ar putea fi rezolvate prin dialog, comunicare, toleranță.

O piedică considerabilă în formarea atitudinilor adecvate sînt stereotipurile legate de: vîrstă, sex, rasă, religie, naționalitate, statut social etc. Cum putem elimina stereotipurile și prejudecățile care ne împiedică să dialogăm și să conlucrăm cu exponenții altor culturi? Pentru aceasta trebuie să facem o deosebire clară între fapte și opinii; să ne abținem a trage concluzii pripite; să avem curajul să răspundem la toate întrebările copiilor; să promovăm atitudini pozitive față de diferențe; să știm că etichetările nu sînt adevăruri absolute.

Numai printr-o comunicare eficientă putem transmite mesaje pozitive. Acest lucru ne permite limbajul verbal: glumele, prezentarea atipică, schimbarea subiectului, exemplele din propria experiență, în care elevii comunică cu noi mai deschis, devenind mai sociabili. Dar nu neglijam nici limbajul nonverbal, care ne ajută să captăm atenția elevilor: gestică, mimica, tonul, momentele de tăcere – toate pot fi folosite pentru atingerea scopului propus.

Un rol important în promovarea unui dialog fără

conflicte este și negocierea. Ea nu este numai o metodă profesionistă, formală, de rezolvare a conflictelor. Negocierea ia și forme cotidiene, fiind instrumentul prin care se rezolvă niște probleme obișnuite. Negocierea vizează luarea, de comun acord, a unor decizii.

Răspunzînd la întrebarea: *Cum ați construi relațiile într-o familie multiculturală?*, am stabilit împreună cu elevii cîteva reguli de conviețuire:

1. Să fim corecți și punctuali în luarea deciziilor.
2. Orice idee să fie ascultată și acceptată.
3. Să conlucrăm/cooperăm cu colegii; să ne încurajăm reciproc.
4. Să fim receptivi la solicitările partenerului.
5. Să fim deschiși, sinceri.
6. Să ne respectăm, să nu acceptăm replicile dure la adresa cuiva.
7. Să nu discutăm aprins subiecte politice.
8. Să criticăm ideea, dar nu persoana.
9. Să acceptăm toate culturile; să dăm dovadă de toleranță față de alții.

Împreună cu elevii am explorat toate posibilitățile de încadrare în dialogul intercultural și am încercat să le ofer posibilități de a se cunoaște pe sine și pe cei din jur. Fiecare a înțeles că se poate afirma prin diverse activități, își poate forma încrederea în sine și stabili relații bune cu reprezentanții altor culturi. Elevii au conștientizat că trebuie să-și cunoască drepturile și obligațiunile și cum să facă față pericolelor și provocărilor. Cu cît mai multe știu despre personalitatea sa, cu atît mai ușor fac o alegere corectă, leagă prietenii etc. Rețetele pentru o conlucrare și cooperare elevii le-au stabilit pe parcursul lecțiilor. Singuri decid ce este cel mai important pentru ei și ce nu. Potențialul este enorm. Numai prin descoperirea de sine poți descoperi și lumea celorlalți din jurul tău. Caută în cultura altor popoare cultura ta și vei descoperi, că asemănările sînt vizibile.

Dialogul intercultural îi deschide fiecărui elev o lume a posibilităților, el însă trebuie să facă alegerea corectă. Principalul e să aibă dorința să schimbe ceea ce crede că nu e bine, să se modeleze pe sine, și nu numai, în timpul orelor, dar și în afara lor. Pentru a le forma elevilor competențe interculturale, vom continua să exersăm și rezultatul nu se va lăsa mult așteptat.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Plugaru, L., *Educația Interculturală*, Ed. Psihimedia, Sibiu, 2007.
2. *Rezultatele studiului „Dialog Intercultural”, în rîndurile tinerilor din Republica Moldova*, CNTM, 2009.
3. *Programul „Măsuri de încredere al Consiliului Europei”*, Institutul Intercultural, Timișoara.
4. *Suportul teoretic și practic de la cele 8 ateliere, martie-septembrie 2012*.



Loretta HANDRABURA

dr., conf.univ., vice-ministră a Educației

Metodologia de admitere în învățămîntul superior: opinii și propuneri

(în baza sondajelor și dezbaterilor publice desfășurate de Ministerul Educației)

Rezumat: *Învățămîntul superior este un proces complex și costisitor, care necesită ajustări permanente la realitățile socioeconomice naționale/regionale. Pentru a răspunde acestui deziderat, Ministerul Educației a lansat, în luna octombrie 2012, dezbateri publice privind metodologia de admitere în învățămîntul*

superior, suplimentate pentru prima dată de cercetări sociologice. Articolul de față are la bază 3 sondaje de opinie realizate cu absolvenții claselor liceale, studenții anului I din instituțiile de învățămînt superior și publicul larg. Datele sondajelor sugerează necesitatea unor modificări în metodologia de admitere în învățămîntul superior, care să asigure o selecție mai riguroasă, bazată pe performanțe.

Abstract: *Higher education is a comprehensive and expensive process requiring continuous adjustments to the national/regional social-economic circumstances. To meet this goal the Ministry of the Education launched in October 2012 public debates approaching the methodology on higher education enrollment for the first time complemented by sociological research. The current article is based on 3 surveys of public opinion conducted with high school graduates, first-year students enrolled in institutions of higher education and the public. Survey data suggest the necessity of changes in the methods regarding the enrollment to institutions of higher education that will guarantee a rigorous selection based on performance.*

Keywords: *tertiary education, higher education, higher education admission methodology, surveys, public debates.*



Diana CHEIANU-ANDREI

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

Educația profesională din învățămîntul terțiar asigură persoanelor importante beneficii pe termen lung, dar, totodată, presupune un proces complex, costisitor, care trebuie analizat, ajustat permanent la realitățile socioeconomice din țară și regiune, pe toate dimensiunile formării profesionale. Articolul de față vine să demonstreze necesitatea unor schimbări în metodologia de admitere în instituțiile de învățămînt superior. Experiența internațională prezintă diverse modalități de admitere: examene de admitere; înscriere la studii în baza mediilor de bacalaureat, frecvent cu testarea abilităților; anumite limite de trecere (punctaje stabilite și anunțate public etc.). În unele țări se atestă tendința de a schimba examenele unice cu proceduri de testare

a abilităților pentru fiecare specialitate în funcție de domeniu.

Ministerul Educației a lansat, în luna octombrie 2012, dezbateri publice privind metodologia de admitere în instituțiile de învățămînt superior. Acestea au fost suplimentate pentru prima dată de cercetări sociologice¹, pentru a cunoaște opiniile și propunerile populației: (I) un sondaj de opinie la nivel național în rîndul absolvenților de liceu (961 de persoane din 146 de instituții, din 26 de raioane și 2 municipii – Chișinău și Bălți); (II) un sondaj de opinie în rîndul studenților anului I (446 de persoane din 7 instituții de învățămînt superior); (III) un sondaj online adresat publicului larg, plasat pe pagina web a Ministerului Educației (478 de respondenți). Caracteristicile sociodemografice ale participanților la cercetare sînt prezentate în Tabelul 1.

Tendința de a face studiile în instituțiile de învățămînt superior de peste hotare este exprimată de 36 la sută din absolvenții liceelor din mediul urban și 18 la sută din cei din mediul rural. Învățămîntul mediu de specialitate și cel profesional însă are o mai mare popularitate printre elevii de la sate, fiind preferat de 21 la sută dintre respondenți, comparativ cu 3 la sută în cazul celor de la orașe. Reușita școlară redusă (mediile mici ale absolvenților de liceu) nu diminuează dorința și nu reprezintă un obstacol pentru a face studii universitare în țară sau în străinătate. Datele

¹ Colectarea datelor a fost realizată cu suportul studenților și al organizațiilor studențești din instituțiile de învățămînt superior. La procesarea datelor au participat studenții de la specialitatea *Sociologie* a USM.

relevă că 43% dintre absolvenții liceelor care au avut media între 5 și 6 în clasa a XI-a își planifică continuarea studiilor în universitățile din țară, iar 17% – în cele de peste hotare.

Problema promovării meseriilor și a specialităților cerute pe piața locurilor de muncă, precum și cea a ghidării în carieră trebuie soluționate, întrucât solicitările absolvenților de liceu rămân a fi preponderent pentru domeniile „suprasaturate” de specialiști, precum dreptul, economia, urmate de medicină, relații internaționale, informatică, limbi străine, psihologie. Concursul mare de admitere din anii anteriori la facultățile date nu reduc din dorința de continuare a studiilor în aceste domenii, datorită posibilității de a învăța în bază de contract. Astfel, 95,8% dintre absolvenții liceelor au menționat că oricum vor face studiile la specialitatea dorită.

Actualmente, admiterea în instituțiile de învățământ superior de la noi se face în baza mediei examenelor de bacalaureat, care este ponderată, în baza unei formule, cu media unor discipline suplimentare². 53,2% dintre absolvenții liceelor și 49,7% dintre studenții anului I din universități au menționat că admiterea în instituțiile de învățământ superior ar trebui și în continuare să fie în baza mediei examenelor de bacalaureat, ceilalți doresc schimbarea acestei modalități prin examene sau testare (25,4% dintre absolvenți și 25,6% dintre studenți); examene și testare (15,8% dintre elevi și 21,8% dintre studenți) sau convorbire/interviu, admiterea în baza mediei pentru 3 ani de liceu ori o anumită formulă care să țină cont de media de bacalaureat și cea a anilor de liceu (5,6% dintre elevi și 2,9% dintre studenți) (Cf. Tabelul 3). Nu există diferențe semnificative privind modalitatea desfășurării concursului de admitere în funcție de mediul de reședință al respondenților sau de indicatorul de gen, precum și de forma de finanțare a studiilor. În schimb, opiniile elevilor, dar și ale studenților diferă la subiectul mediei de studii din clasa a XI-a (la elevi) sau cea de bacalaureat (la studenți). Astfel, elevii și studenții cu medii mai mari optează mai frecvent pentru metode alternative de admitere. Or, 63,6% dintre elevii cu media între 5 și 6, 54,6% cu media între 7 și 8 și 48,7% cu media între 9 și 10 preferă ca admiterea în învățământul superior să fie în baza mediei examenelor de bacalaureat. Respectiv, 85,0% dintre studenții cu media de bacalaureat sub 7; 53,6% cu media între 7 și 8; 49,5% cu media între 8 și 9 și 33,7% cu media între 9 și 10 sînt pentru modalitatea actuală de admitere în învățământul superior.

Dezvoltarea tehnologiilor informaționale și creșterea accesului la Internet în rîndul populației ar putea ajuta la diversificarea modalităților de depunere a actelor pentru concursul de admitere. Ne-a interesat în acest sens opinia participanților privind modalitățile alternative. Da-

2 <http://edu.md/ro/metodologia-de-admitere/>

Tabelul 1. *Date sociodemografice ale elevilor și studenților*

Eșantionul elevilor claselor a XII-a			
		Numărul elevilor respondenți	%
TOTAL		961	100,0
Mediu de reședință	Rural	468	48,7
	Urban	493	51,3
Sex	Feminin	410	42,7
	Masculin	551	57,3
Media de studii, clasa a XI-a	Media 5-6	79	8,2
	Media 7-8	576	59,9
	Media 9-10	306	31,8

Eșantionul studenților			
		Numărul studenților respondenți	%
TOTAL		446	100,0
Mediu de reședință	Rural	219	49,1
	Urban	227	50,9
Sex	Feminin	282	63,2
	Masculin	164	36,8
Media de bacalaureat	Media sub 7	20	4,5
	Media 7-8	112	25,1
	Media 8-9	193	43,3
	Media 9-10	98	22,0
	Nu a dorit să indice	23	5,2
Forma de finanțare a studiilor	Buget	195	43,7
	Contract	251	56,3

Tabelul 2. *Instituțiile în care elevii intenționează să își continue studiile*

		La o instituție de învățământ superior din țară	La o școală profesională sau de meserii	La colegii	La o instituție de învățământ superior de peste hotare
TOTAL		61,6%	6,2%	5,5%	26,8%
Mediu de reședință	Rural	61,3%	10,3%	10,8%	17,6%
	Urban	61,9%	2,3%	0,4%	35,5%
Sex	Feminin	62,2%	6,7%	5,7%	25,4%
	Masculin	61,1%	5,8%	5,3%	27,7%
Media de studii, clasa a XI-a	Media 5-6	42,9%	15,6%	24,7%	16,9%
	Media 7-8	62,1%	7,9%	5,8%	24,3%
	Media 9-10	65,5%	0,7%	-	33,9%

tele relevă că studenții și publicul larg preferă într-o măsură mai mare înregistrarea on-line și apoi depunerea dosarului la Comisia de admitere din instituția de învățământ (Cf. Figura 1). Or, această modalitate ar putea reduce rîndurile mari și îmbulzeala din primele zile de admitere, inclusiv efectuarea unei călătorii suplimentare în cazul în care se depistează lipsa vreunui act. Numărul celor care ar prefera doar modalitatea on-line de înregistrare este foarte mic și se explică prin neîncrederea populației și necunoașterea avantajului acestui serviciu.

În prezent, candidații pot depune actele pentru admiterea în învățământul superior la 3 specialități concomitent, sporind, astfel, șansele de reușită ale candidaților, fapt apreciat de majoritatea elevilor, studenților cu medii mici (95 la sută) și cei care-și fac studiile la buget (82 la sută) și publicul larg (Cf. Figura 2). Argumentele aduse de respondenți în favoarea acestei proceduri de depunere a actelor au fost: “mai multe șanse de admitere, inclusiv la buget”, “mergi la universitatea pe care ți-o dorești”, “eficiență în cazul a 3 specialități înrudite”, “adolescenții trebuie să aibă câteva variante de alegere”, “nu am avut suficientă informație despre specialități, nu am știut ce să aleg, nu mi-am stabilit prioritățile în alegerea profesiei”, “este comod să depui documentele”.

Unii participanți la sondaje însă nu sînt de acord cu această modalitate de admitere la universități, menționînd printre lacunele procedurii următoarele: “elevii nu sînt informați despre fiecare din cele 3 specialități”, “ar fi mai bine să pot aplica la mai multe universități, dar la aceeași specialitate”, “este foarte greu să te decizi cu privire la alte 2 specialități”, “se pierde sensul și interesul profesional, studentul nu este sigur de alegerea sa”, “știu ce specialitate îmi doresc și nu vreau la alta”, “poți alege o specialitate ce nu-ți place”, “procedură dificilă”.

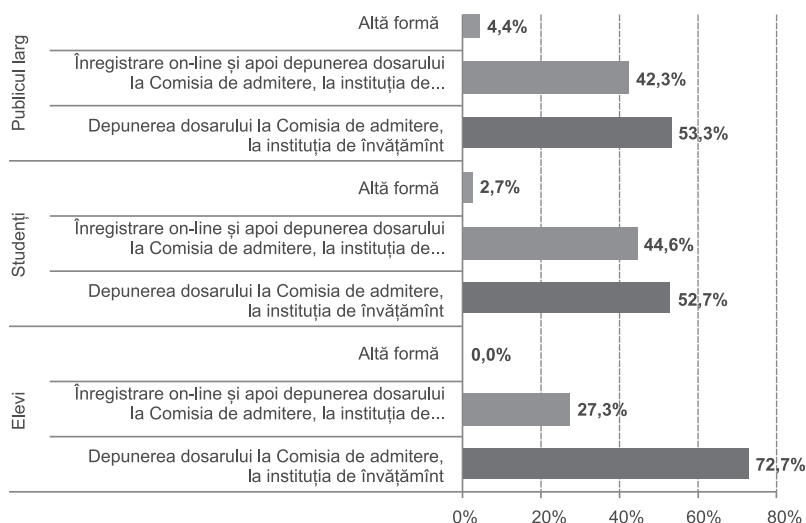
În cadrul cercetării au fost colectate și opiniile elevilor, studenților și a publicului larg privind introducerea unei noi proceduri de depunere a actelor – la 3 instituții de învățământ superior, dar la aceeași specialitate. Părerile respondenților sînt diverse, cei mai mulți susțin că această procedură ar fi una bună (Cf. Figura 3).

Studenții cu medii înalte și înmatriculați la buget au menționat mai frecvent că modalitatea respectivă ar fi

Tabelul 3. Modalitatea desfășurării concursului de admitere

		În baza mediei de bacalaureat	Prin examen sau testare la admitere	Formulă mixtă	Altă modalitate
Eșantionul elevilor					
TOTAL		53,2%	25,4%	15,8%	5,6%
Mediu de reședință	Rural	55,4%	22,8%	16,1%	5,6%
	Urban	51,0%	27,8%	15,6%	5,6%
Sex	Feminin	48,8%	29,0%	16,3%	6,0%
	Masculin	56,4%	22,7%	15,5%	5,4%
Media de studii, clasa a XI-a	Media 5-6	63,6%	27,3%	6,1%	3,0%
	Media 7-8	54,6%	24,5%	16,1%	4,8%
	Media 9-10	48,7%	26,6%	17,1%	7,5%
Eșantionul studenților					
TOTAL		49,7%	25,6%	21,8%	2,9%
Mediu de reședință	Rural	50,0%	28,9%	18,3%	2,8%
	Urban	49,3%	22,5%	25,1%	3,1%
Sex	Feminin	48,0%	25,6%	22,8%	3,6%
	Masculin	52,4%	25,6%	20,1%	1,8%
Media de bacalaureat	Media sub 7	85,0%	5,0%	10,0%	-
	Media 7-8	53,6%	30,4%	14,3%	1,8%
	Media 8-9	49,5%	25,0%	21,9%	3,6%
	Media 9-10	33,7%	27,6%	34,7%	4,1%
	Nu a dorit să indice	69,6%	17,4%	13,0%	-
Forma de finanțare a studiilor	Buget	49,7%	24,6%	22,6%	3,1%
	Contract	49,6%	26,4%	21,2%	2,8%

Figura 1. Modalitatea preferată de depunere a actelor



una eficientă. Avantajele abordării date, în viziunea participanților la studiu, sînt următoarele: “șanse de a merge la specialitatea dorită”, “alegerea unei profesii care-ți place și pe care o practici cu plăcere”, “posibilitate mai bună de a contribui la prosperitatea țării, deoarece oamenii merg la specialitatea la care au competențe”, “selectarea celor mai buni pentru cele mai prestigioase universități”. Dezavantajele noii proceduri cuprind: “în diferite universități sînt diferite standarde”, “limitează posibilitățile la admitere”, “procedură dificilă”, “există riscul să nu fiu admis la nici o instituție de învățămînt superior”.

Însă, în cazul în care vor fi schimbări, anunțarea publică a „noilor reguli de joc” trebuie să fie făcută din timp, pentru ca elevii și părinții acestora să cunoască cerințele și procedurile de admitere. Cea mai mare parte a elevilor, dar și a studenților, au relatat că instituțiile de învățămînt superior trebuie să aducă la cunoștință regulamentul de admitere cu cel puțin 6 luni înainte de momentul lansării procedurii de depunere a actelor (Cf. Figura 4).

Sondajele realizate permit evidențierea celor mai importante surse de informare referitoare la admiterea în instituțiile de învățămînt superior în rîndul elevilor și studenților (Cf. Figura 5): prietenii, rudele, cunoștințele, profesorii din liceu, paginile web ale instituțiilor de învățămînt superior etc. Constatăm noi forme de informare și promovare, care au o importanță deosebită pentru tineri – paginile web ale instituțiilor, inclusiv cea a Ministerului Educației, rețelele de socializare, alături de forme tradiționale precum organizarea evenimentelor de „Ziua porților/ușilor deschise”, activități de tutoriat.

Datele colectate relevă necesitatea următoarelor schimbări în metodologia de admitere în învățămîntul superior:

- fixarea unei medii de trecere în învățămîntul superior după exemplul unor țări (Estonia, Lituania, Cehia etc.) sau a unor reguli stricte și dure la sesiunile de examinare după admitere, pentru a ridica prestigiul studiilor universitare;
- admiterea în baza mediei de bacalaureat trebuie să fie însoțită de testarea capacităților, abilităților

Figura 2. *Aprecierea procedurii de depunere a actelor la 3 specialități concomitent, în aceeași instituție de învățămînt superior*

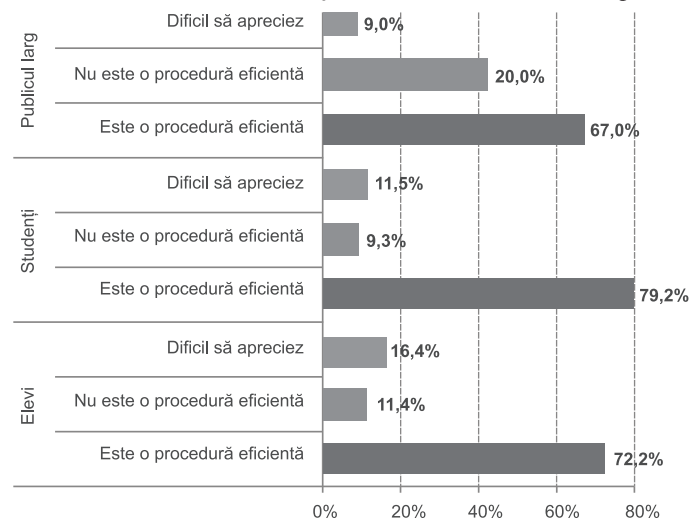


Figura 3. *Aprecierea procedurii de depunere a actelor la 3 instituții de învățămînt superior, aceeași specialitate*

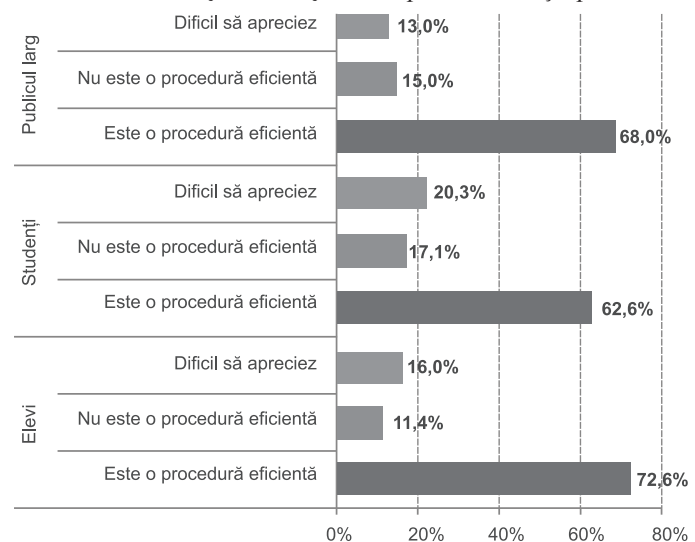
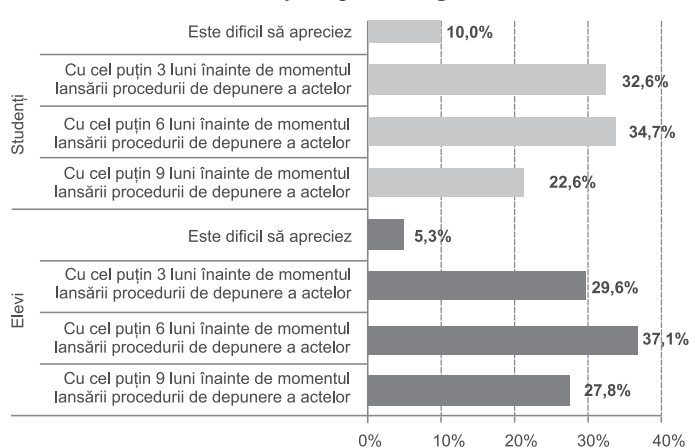


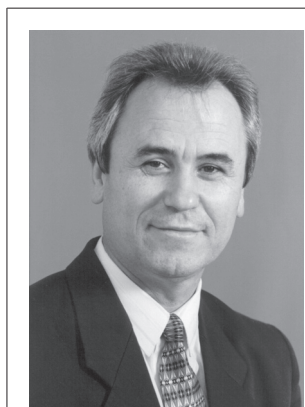
Figura 4. *Perioada în care instituțiile de învățămînt superior trebuie să facă public regulamentul de admitere*



candidaților pentru domeniul ales, la toate specialitățile, nu doar pentru unele, cum este actualmente;

- dezvoltarea serviciilor de ghidare în carieră, inclusiv în gimnazii și licee, pentru a explica avantajele studiilor la fiecare treaptă de învățământ, inclusiv ale specialităților;
- ridicarea prestigiului învățământului profesional și mediu de specialitate prin modernizarea bazei tehnico-materiale, perfecționarea cadrelor didactice, parteneriate public-privat, inclusiv prin explicarea oportunităților de angajare în câmpul muncii a muncitorilor și tehnicienilor bine calificați;
- introducerea treptată a metodelor alternative de depunere a actelor;
- analiza beneficiilor procedurii actuale de admitere la 3 specialități și a celei alternative de admitere la aceeași specialitate, dar în 3 universități, pentru viitorii specialiști, instituțiile de învățământ și piața muncii și luarea unei decizii în acest sens;
- prezentarea regulilor de admitere în învățământul superior cu cel puțin 3 luni înainte de anunțarea concursului.

Aceste modificări se impun a fi implementate începând cu acest an, pentru a asigura un cadru de competiție bazat pe performanță și selecție riguroasă, astfel încât la studii să accedă candidații cei mai buni, pentru a deveni și specialiști bine pregătiți pentru economia țării.



Gabriel PALADE

dr., Colegiul Financiar-Bancar din Chișinău

Necesități și oportunități de implementare a Sistemului Național de Credite de Studiu în învățământul mediu de specialitate

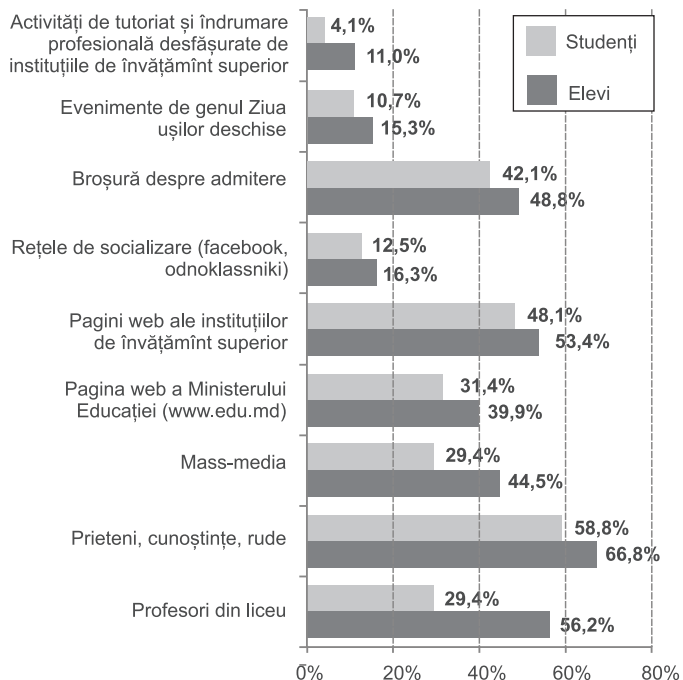
– sistemul de credite transferabile, relaționat cu învățământul mediu de specialitate din R.Moldova ca evoluție și importanță.

Abstract: Future development of vocational education in Moldova will be projected based on the domain trends existing in the European educational space. The information below examines a basic aspect of the process involved – transferable credit system, related to the specialty secondary education in Moldova as evolution and importance.

Keywords: transferable credit system, vocational education and training, ISCED, knowledge-based economy, colleges.

Necesitatea implementării sistemului de credite transferabile în învățământul mediu de specialitate derivă dintr-o premisă mai generală, conexă tendinței noastre de integrare europeană. Tranziția la o economie bazată pe cunoaștere, capabilă de o creștere durabilă, cu locuri de muncă mai multe și mai bune aduce noi provocări în domeniul dezvoltării

Figura 5. Sursele de informare referitor la admiterea în instituțiile de învățământ superior



tării resurselor umane. Ca răspuns la aceste provocări, a apărut ambițiosul obiectiv al Uniunii Europene de a deveni către anul 2020 cea mai dinamică economie bazată pe cunoaștere din întreaga lume, elementul-cheie fiind un sistem de educație și formare profesională de calitate. Deși, date fiind realitățile curente, nu este exclus ca acest proiect să întâmpine dificultăți substanțiale de realizare, totuși, învățământul profesional ar putea fi unul din pilonii economiei europene în depășirea fenomenelor de criză și asigurarea unei evoluții ascendente.

Europa a reacționat la aceste provocări prin declanșarea Procesului de la Bologna, care presupune nu doar flexibilitate instituțională, mobilitate a studenților (asigurate prin structura binară a învățământului superior), dar și implementarea sistemului de credite transferabile. Aceste elemente noi, puse în aplicare, sînt destinate constituirii unui spațiu educațional unic, care a cuprins deja majoritatea absolută a țărilor europene, inclusiv R.Moldova.

De asemenea, la nivel european, a fost conștientizat faptul că economia bazată pe cunoaștere solicită calitate și flexibilitate nu numai de la învățământul superior, dar și de la celelalte verigi ale formării profesionale. Astfel, a apărut ideea demarării unor acțiuni ce vizează introducerea instrumentelor ce ar asigura transparența diplomelor și calificărilor, inclusiv promovarea unor procese similare celui de la Bologna, dar adaptate pentru domeniul nonuniversitar de formare profesională, cunoscut ca Procesul Copenhaga-Bruges. La 12 noiembrie 2002 Consiliul Uniunii Europene a adoptat Rezoluția privind întărirea cooperării în domeniul educației și formării profesionale, urmată de Declarația Miniștrilor Europeni ai Educației și Formării Profesionale și a Comisiei Europene, adoptată la Copenhaga la 29-30 noiembrie 2002, privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale (Declarația de la Copenhaga).

În mod sintetic, aceste două documente reflectau următoarele:

1. Consolidarea dimensiunii europene în domeniul educației și formării profesionale, cu scopul de a îmbunătăți cooperarea, care, la rîndul ei, ar facilita și promova mobilitatea și colaborarea interinstituțională, parteneriatele și alte inițiative transnaționale.
2. Creșterea transparenței în domeniul educației și formării profesionale prin implementarea și raționalizarea rețelelor și a mijloacelor de informare, inclusiv integrarea instrumentelor existente (CV-ul european, anexe ale certificatelor sau diplomelor, cadrul european comun de referință pentru limbi și EUROPASS-ul) într-un singur context.
3. Consolidarea, în statele membre ale UE, la toate treptele de educație, formare și aplicare a politicilor care sprijină informarea, consilierea și orientarea profesională; unificarea standardelor privind accesul la educație și formare; transferabilitatea și

recunoașterea competențelor și a calificărilor, pentru a sprijini mobilitatea geografică și ocupațională a europenilor.

4. Elaborarea, de comun acord, a termenilor de referință, a principiilor de certificare, *inclusiv pentru sistemul de credite transferabile în domeniul educației și formării profesionale*.
5. Promovarea cooperării în asigurarea calității, punîndu-se accentul pe schimbul de metode și modele, precum și pe principii comune ale calității în formarea profesională.

Astfel, este absolut clară tendința confirmată de statele europene de a atribui sistemului de formare profesională nonuniversitară valențe similare Procesului de la Bologna, care, în faza inițială, avea ca platformă următoarele principii: a) Cooperarea se va baza pe obiectivele stabilite de Consiliul European în conformitate cu planul detaliat de activități. Măsurile recomandate vizează *cooperarea de la nivelurile inferioare către cele superioare (de jos în sus)*. b) Inițiativele vor fi focalizate pe nevoile cetățenilor și ale organizațiilor beneficiare. c) Cooperarea trebuie să fie integratoare și să implice statele membre, Comisia UE, statele candidate, statele EFTA-EEA și partenerii sociali.

Aceste prevederi au fost reiterate în Comunicatul de la Bruges (decembrie 2010), care reprezintă ultima versiune a Procesului de la Copenhaga, prin care se declara că *formarea profesională trebuie să îndeplinească două obiective fundamentale: să contribuie la ocupare și creștere economică și să asigure coeziune socială*.

R.Moldova ca stat cu aspirații europene, deși nefiind încă membră a structurilor care transpun în viață prevederile Declarației de la Copenhaga, urmează să anticipeze puțin lucrurile, aliindu-se acestor prevederi și realizînd un set de măsuri, care vor contribui expres și implicit la transformarea învățământului profesional nonuniversitar în unul din pilonii dezvoltării țării.

Ținem să menționăm că documentele nominalizate reiterează în repetate rînduri necesitatea implementării unui sistem de credite transferabile.

Conform recomandărilor Conferinței specializate de la Zürich din 2002, sistemul de credite transferabile are următoarele funcții:

- *de transfer* – a) să contribuie la recunoașterea reciprocă a calificărilor și actelor ce exprimă aceste calificări, facilitînd, astfel, schimburile academice; b) să contribuie la consolidarea dimensiunii europene în învățământul profesional nonuniversitar;
- *acumulativă* – a) să creeze premise pentru animarea procesului de mobilitate a celor instruiți, atît în cadrul unei țări, cît și pe plan internațional; b) sa facă posibilă integrarea sistemelor de învățămînt de nivel diferit, inclusiv oferirea posibilității de încadrare în învățămîntul superior persoanelor cu traiectorie educațională

diferită, după principiul „instruirii pe parcursul întregii vieți”; c) să consolideze legăturile cu piața muncii; d) să contribuie la reformarea conținuturilor programelor educaționale în statele aderente; e) să asigure sporirea transparenței și a compatibilității sistemelor naționale de formare profesională.

În ceea ce privește sistemul învățământului mediu de specialitate din R.Moldova, problema implementării sistemului de credite transferabile este de o importanță deosebită nu doar din punctul de vedere al interesului corporativ și de autoconservare, dar, mai degrabă, pentru a ne demonstra probabilitatea și a ne convinge de fiabilitatea acestuia. Nu este un secret faptul că, la diferite niveluri, se fac afirmații care pun la îndoială necesitatea unor instituții de învățământ cum sînt colegiile. Cel mai des se vehiculează că însăși denumirea – *colegiu* – ar fi caracteristică doar învățământului superior, ceea ce nu este chiar adevărat, or, noțiunea dată semnifică în diferite țări niveluri diferite: în Franța sau Danemarca acesta este încadrat în învățământul preuniversitar; în Canada, Israel, SUA vorbim de colegiu comunitar, pe cînd în Austria, Polonia, Ucraina, Rusia, Belarusi etc. acesta se bucură de același statut ca și la noi.

Realmente, problema nu este în denumire, ci în nivelul educației pe care îl reprezintă colegiile, acestea, în baza tradițiilor și realităților existente, fiind necesare economiei R.Moldova, deoarece: a) oferă o mîna de lucru calificată pentru posturi de execuție complicate, cît și pentru cele medii și inferioare; b) are experiența pregătirii unor specialiști cu caracter pronunțat aplicativ, fapt ce necesită mult mai puține eforturi pentru încadrarea lor în activitatea profesională; c) constituie o solidă bază pentru continuarea studiilor în învățământul universitar.

De fapt, în sprijinul nostru vine și versiunea 2011 a Sistemului Internațional Standard de Clasificare a Educației (ISCED), care prin nivelurile IV-V conferă învățământului mediu de specialitate din R.Moldova, în forma lui actuală, legitimitatea necesară.

În acest sens, sistemul de credite transferabile va avea pentru colegii o dublă conotație: va asigura realizarea prevederilor stipulate la scară europeană și va oferi posibilitatea unei strînse conlucrări colegii-universități prin implementarea unui sistem de credite transferabile pe verticală, care ar fi în deplină corespundere cu unul dintre principiile de bază ale Declarației de la Copenhaga. Acest demers va solicita eforturi conjugate ale instituțiilor de învățământ mediu de specialitate, structurilor de dirijare a învățământului și universităților.

Un aspect ce trebuie tratat cu deosebită atenție este redimensionarea sarcinilor de lucru ale elevilor, or, pînă în prezent, activitatea de bază a acestora se încadrează în cele 34 ore de muncă săptămînală și pregătirea temelor pentru acasă. Acum va trebui să estimăm volumul general de muncă al elevului prin două componente distincte: lucrul

în sălile de studii, care constituie 1200-1400 ore anual, și activitatea individuală, care va însuma 400-600 ore, astfel ca volumul general anual de muncă să echivaleze cu cca 1600-1800 ore. Din acest punct de vedere, va apărea necesitatea inventarierii tuturor formelor de lucru individual, cu elaborarea unor recomandări detaliate pentru fiecare (pregătirea temei, eseul pe modul, teză etc.).

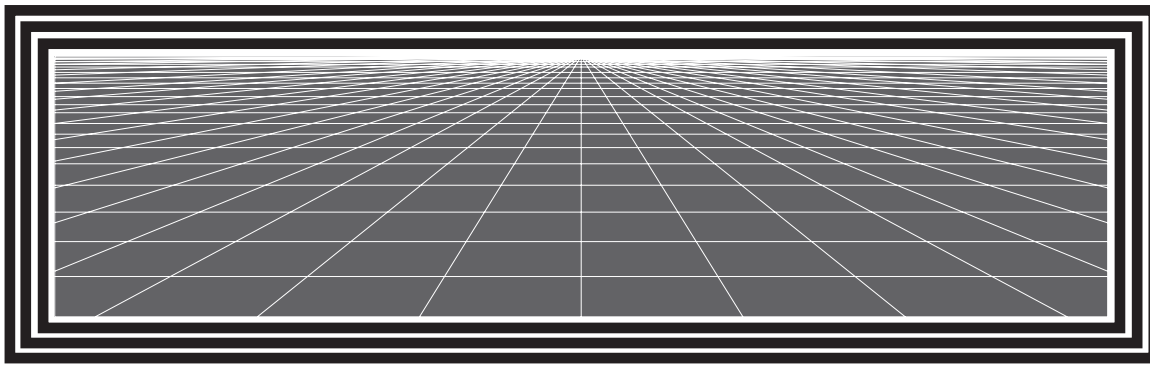
Trebuie să fim conștienți de faptul că sistemul de credite, atît pe orizontală, cît și – cu atît mai mult – pe verticală, va solicita cooperarea cu universitățile de profil. Sperăm să demonstrăm spiritul de colaborare, care a caracterizat dintotdeauna relația universitate-colegiu. Efectiv, pot fi prognozați următorii pași:

- a) aprobarea noii legislații a învățământului, care să conțină prevederile respective în domeniul abordat aici;
- b) formarea grupurilor de lucru pe profilul colegiilor, care vor fi antrenate, în comun cu Ministerul Educației, în elaborarea sistemului de credite transferabile (acestea există deja);
- c) constituirea, prin ordinul Ministerului Educației, a unor grupuri comune de lucru (universități-colegii), care să convină asupra disciplinelor ce vor face obiectul sistemului de credite transferabile pe verticală, obținînd, astfel, reducerea termenului de studii în universități pentru absolvenții colegiilor;
- d) organizarea seminariilor metodice pentru instruirea personalului didactic și de conducere din colegii privind conținuturile și modalitatea de implementare a sistemului de credite transferabile;
- e) familiarizarea elevilor cu noua modalitate de evaluare a rezultatelor muncii lor pe parcursul studiilor.

Startul acestor activități a fost dat la începutul anului 2012, fiind desfășurate primele seminarii de formare, extinderea lor urmînd să fie realizată prin derularea proiectului *Consolidarea managementului sectorului de învățământ vocațional tehnic*, finanțat de Comisia Europeană.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. *Declarația Miniștrilor Europeni ai Educației și Formării Profesionale și a Comisiei Europene privind întărirea cooperării europene în domeniul formării profesionale*, adoptată la Copenhaga, 29-30 noiembrie 2002.
2. *Comunicatul de la Bruges privind intensificarea cooperării europene în domeniul educației și formării profesionale pe perioada 2011-2020*.
3. *Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții*.
4. *Communiqué of the European Ministers of Vocational Education and Training, the European Social partners and the European Commission, to review the priorities and strategies of the Copenhagen Process*, convened in Helsinki on 5th December 2006.
5. *Glossaire europeen de l'education*, Eurydice, 2005.



EXERCITO, ERGO SUM



Zinaida VOLOȘCIUC

gr. did. superior,
Liceul Teoretic Alexei Mateevici, or.Căușeni

Metode și tehnici centrate pe elev aplicate la lecțiile de matematică, curs liceal

Rezumat: În articolul de față sînt expuse tehnici, a căror aplicare permite a îmbina, la lecțiile de matematică, curs liceal, cooperarea și competiția, dezvoltîndu-le elevilor spiritul de echipă, toleranța, aceștia fiind principalii actanți, cei ce caută și descoperă lucrurile, fiind îndrumați de profesor.

Abstract: This article presents the methods and techniques used at Maths lessons, high-school level. During the lesson the cooperative and competitive work are combined. By means

of these methods and techniques the atmosphere of team-work, tolerance and peer help is being developed. Using these methods your pupils will be the main players of the lesson, they will be the ones that look for and discover, being just looked after and guided by the teacher.

Keywords: participative methods and techniques, Maths lessons, high-school level, cooperative and competitive work.

“Obiectul matematicii e atît de serios, încît nu trebuie să pierdem ocazia pentru a-l face mai atractiv...”

(B. Pascal)

În practica didactică, este acceptat faptul că un elev reține 10% din ceea ce citește, 20% din ceea ce aude, 30% din ceea ce vede și aude, 80% din ceea ce spune, 90% din ceea ce face cu interes. Prin urmare, învățarea devine eficientă doar atunci cînd îl punem pe elev să acționeze.

Proiectarea și implementarea corectă a activității de învățare la orele de matematică se bazează pe nevoile interne ale elevilor, care urmează să realizeze transformări creative ale noțiunilor studiate, acumulînd noi cunoștințe și abilități. Profesorul are menirea să organizeze un proces de învățare eficient, comportînd trei caracteristici importante: este activ, este orientat spre atingerea unui anumit scop și se soldează cu rezultate măsurabile. Aplicînd modelul-cadru de învățare și gîndire, folosesc la ore diverse procedee și tehnici centrate pe elev.

La etapa *Evocare* sînt binevenite *testele logice* – un bloc de exerciții și probleme ce conțin n cerințe, dintre care primele k sînt rezolvate. A realiza testul înseam-

nă a găsi metoda de rezolvare a primelor sarcini și, aplicînd același procedeu, a efectua și celelalte sarcini. Fiecare test conține un „secret” matematic, care trebuie descoperit. În acest caz, apelînd la analiză și sinteză, comparare și analogie, inducție și deducție, elevii își dezvoltă spiritul de observare, învață să formuleze corect concluzii. Testele logice se clasifică în: a) teste verbale; b) teste grafico-simbolice; c) teste combinate.

Anagrama, care face parte din primul grup de teste logice, este un cuvînt obținut prin schimbarea ordinii tuturor literelor sau a unor litere. A rezolva anagrama înseamnă a găsi cuvîntul inițial.

Una din competențele ce urmează a fi formată la lecțiile de matematică este „folosirea terminologiei și a notațiilor specifice matematicii în situații reale și/sau modelate.” În clasa a X-a, la tema *Mulțimi*, propun următoarea anagramă: *cțieduin, ducedieț, remăteo, anfitorcutica*. După rezolvarea acesteia, elevii răspund la cîteva întrebări: Ce este inducția? Ce este deducția? Care sînt părțile unei teoreme? Ce cuantificatori cunoașteți?

La tema *Puteri*, rezolvând anagrama: **abză, nexopent, tepure, exerpesi**, elevii au avut și sarcina de a elimina cuvântul de prisos. Același lucru au fost solicitați să-l facă și la tema *Funcții*, în clasa a X-a, rezolvând anagrama: **tezrap, tonomonie, tateripa, rioiditatecipe**. Din lista obținută – *monotonie, paritate, periodicitate, trapez*, ei urmau să excludă ultimul cuvânt.

Un alt tip de test cu valențe formative deosebite este cel verbal, care conține sarcina de a se scrie cuvântul omis:

Procent	ortocentru	cent
Amar	nectar	?

Testele grafico-simbolice se folosesc în scopul formării priceperilor și a deprinderilor de aplicare a informațiilor teoretice la rezolvarea problemelor, la recapitularea, consolidarea, generalizarea și sistematizarea cunoștințelor. De exemplu: clasa a X-a, tema *Radicali*:

Scrieți numărul omis:	$\sqrt[3]{16}$	$(7\sqrt[3]{2})$	$\sqrt[3]{250}$
	$\sqrt[4]{80}$	(?)	$\sqrt[4]{405}$

Testele logice contribuie la însușirea conștientă a rezolvării ecuațiilor și a inecuațiilor.

$2^{x^2-4} = 32$	± 3	$2^{x^2-4} = 32$	3
$3^{5-x^2} = 81$?	$3^{5-x^2} = 81$?

În primul test s-au scris soluțiile reale, iar în cel de-al doilea – soluțiile pozitive.

Se pot propune și teste în a căror rezolvare aplicarea analogiei complete conduce la greșeli. De exemplu:

$f(x) = x^4$
$[1; 2] \rightarrow [1; 16]$
$[2; 5] \rightarrow [16; 625]$
$[-1; 2] \rightarrow ?$

Aplicând analogia completă, obținem următorul răspuns $[1; 16]$. Analizând însă graficul $f(x) = x^4$, aflăm că răspunsul corect este $[0; 16]$.

$f: R \rightarrow R$	$f(x) = x^3 - 3x$	funcție impară
$f: [-2; 2] \rightarrow R$	$f(x) = x^2 + 3x$	funcție nici pară, nici impară
$f: [-3; 2] \rightarrow R$	$f(x) = x^2 + x^4$	funcție...?

Unii elevi au ales răspunsul „funcție pară”, corect însă este „funcție nici pară, nici impară”. Am atenționat elevii care au greșit că la determinarea parității funcției se verifică două condiții: pentru funcția pară – Pentru orice $x \in D(f)$, $-x \in D(f)$ $2)f(-x) = f(x)$; pentru funcția impară – Pentru orice $x \in D(f)$, $-x \in D(f)$ $2)f(-x) = -f(x)$.

Triada reprezintă un grup din trei elemente cu proprietăți asemănătoare, care constituie o unitate. La tema *Linii importante în triunghi*, în clasa a X-a, le-am propus elevilor să alcătuiască următoarea triadă:

1. Punctul de intersecție al înălțimilor triunghiului	a) Centrul cercului înscris în triunghi	E construit un triunghi în care sînt indicate punctele: H – intersecția înălțimilor I – intersecția bisectoarelor G – intersecția medianelor E – intersecția mediatoarelor laturilor
2. Punctul de intersecție al bisectoarelor unghiurilor triunghiului	b) Centrul de greutate al triunghiului	
3. Punctul de intersecție al medianelor triunghiului	c) Centrul cercului circumscris triunghiului	
4. Punctul de intersecție al mediatoarelor laturilor triunghiului	d) Ortocentru	

Soluția: 1-d-H, 2-a-I, 3-b-G, 4-c-E

Jocul didactic poate fi folosit la diferite etape ale lecției, dezvoltînd atenția, gîndirea logică, dorința de a cunoaște. Jocurile didactice cuprind sarcini care contribuie la valorificarea creatoare a deprinderilor și a cunoștințelor achiziționate anterior, la dobîndirea, prin mijloace proprii, a unor noi cunoștințe. *Telefonați figura*, un joc ce facilitează dezvoltarea capacităților de verbalizare în geometrie, constă în transmiterea unei figuri geometrice unui grup sau unui coleg, aceasta urmînd a fi reconstituită (desenată), fără ca partenerul să o fi văzut pe ea sau gesturile care însoțesc explicația.

LOTOUL MATEMATIC

Se pregătesc două fișe de formă dreptunghiulară, de aceeași mărime. Pe una se scriu exercițiile de rezolvat, iar pe cealaltă – răspunsurile la exercițiile date. După ce pe partea opusă a fișei cu răspunsuri se desenează o figură oarecare, aceasta se taie în dreptunghiuri mici, care se amestecă. Fiecare grup de elevi primește fișa cu exerciții și dreptunghiurile mici pe care sînt scrise răspunsurile. Rezolvînd corect exercițiile și așezînd la loc dreptunghiurile cu răspunsuri, elevii trebuie să obțină un desen. Cei ce au comis greșeli la rezolvare, nu îl vor obține. Am propus un asemenea exercițiu la lecția de sinteză, în clasa a X-a, la modulul *Puteri. Radicali. Logaritmi*.

Fișa I

$\log_2 64$	$\log_{\frac{1}{81}} 27$	$\log_{\sqrt{27}} \sqrt[3]{\sqrt{3}}$	$2^{3+\log_2 5}$
$\log_8 \sqrt[5]{4}$	$\log_{\frac{1}{\sqrt{2}}} 2\sqrt{2}$	$\log_7 1$	$3^{\frac{2}{\log_5 3}}$
$\log_{0,25} 8$	$\log_2 24 + \log_2 \frac{1}{3}$	$\log_3 18 - \log_3 2$	$9^{1,5-\log_3 5}$
$\log_2 5 \cdot \log_5 1024$	$\log_{\frac{1}{3}} \log_2 512$	$\log_3^4 \sqrt{3}$	$\frac{\log_2 625}{\log_2 125}$

Fișa II (cu răspunsuri)

8	$-\frac{3}{4}$	$\frac{1}{9}$	40
$\frac{2}{15}$	-3	0	25
$-\frac{3}{2}$	3	2	$\frac{27}{25}$
10	-2	$\frac{1}{16}$	$\frac{4}{3}$

Lotoul matematic propus în clasa XI, profil real, la tema *Derivata funcției compuse*.

$\sin 7x$	$(5x-3)^8$	$\operatorname{tg} 5x$	$\operatorname{ctg} 6x$	$7\cos 7x$	$40(5x-3)^7$	$\frac{5}{\cos^2 5x}$	$\frac{-6}{\sin^2 6x}$
e^{x^2+3}	$\cos^3 2x$	$\frac{1}{4x+3}$	$\frac{1}{(8x-3)^5}$	e^{x^2+3}	$-6 \cdot \cos^2 2x \cdot \sin 2x$	$\frac{-4}{(4x+3)^2}$	$\frac{-40}{(8x-3)^6}$
$\sqrt{x^2+4x}$	$\ln(2x-4)$	3^{4x-7}	$\log_2 \sin 3x$	$\frac{x+2}{\sqrt{x^2+4x}}$	$\frac{1}{x-2}$	$4 \cdot 3^{4x-7} \cdot \ln 3$	$\frac{3\cos 3x}{\sin 3x \cdot \ln 2}$
$\sin^4 \frac{x}{4}$	$7^{\cos^2 7x}$	$\ln^4(2x+3)$	$\sqrt[4]{3x+2}$	$\sin^3 \frac{x}{4} \cdot \cos \frac{x}{4}$	$7^{\cos^2 7x} \cdot \ln 7 \cdot 2\cos 7x \cdot (-\sin 7x) \cdot 7$	$\frac{8\ln^3(2x+3)}{2x+3}$	$\frac{3}{\sqrt[4]{(3x+2)^3}}$

DOMINOUL MATEMATIC

Grupurile de elevi primesc seturi similare de fișe, care se împart în mod egal fiecărui membru. Pornește jocul elevul cărui a-i revenit fișa *Start*. În partea dreaptă a acesteia este scris un exercițiu. Elevii îl rezolvă. Colegul care are notat în partea stângă a fișei răspunsul corect, pune fișa alături. Se procedează în mod analog pînă ce se pune ultima fișă pe care e scris *Finis*. Am practicat acest joc la temele: *Derivatele funcțiilor*, clasa a XI-a; *Primitivele funcțiilor*, clasa a XII-a; *Ecuatii trigonometrice*, clasa a X-a.

START	$\sin x = 0$	$X = \pi k$	$\cos x = 1$
$X = 2\pi k$	$\sin x = -1$	$X = -\frac{\pi}{2} + 2\pi k$	$\cos x = 0$
$X = \frac{\pi}{2} + \pi k$	$\operatorname{tg} x = \sqrt{3}$	$X = \frac{\pi}{3} + \pi n$	$\sin x = \frac{1}{2}$
$X = (-1)^n \frac{\pi}{6} + \pi n$	$\cos x = \frac{\sqrt{3}}{2}$	$X = \pm \frac{\pi}{6} + 2\pi k$	$\operatorname{tg} x = -1$
$X = -\frac{\pi}{4} + \pi n$	$\sin x = 1,3$	$S = \emptyset$	$\operatorname{ctg} x = -\frac{1}{\sqrt{3}}$
$X = \frac{2\pi}{3} + \pi n$	$\cos x = -1$	$X = \pi + 2\pi n$	FINIȘ

MOZAICUL

Această tehnică presupune învățare prin cooperare la nivelul unui grup și predarea cunoștințelor dobândite altui grup.

Etape:

- I. Impărțirea elevilor în grupuri a câte 4, fiecare primind câte o fișă, acestea fiind numerotate de la 1 la 4. Fișele cuprind părți ale unui text.
- II. Prezentarea succintă a subiectului. Explicarea sarcinii de lucru și a modului în care se va desfășura activitatea.
- III. Regruparea elevilor în echipe de experți, în funcție de numărul fișei primite: elevii cu numărul 1 vor forma un grup, cei cu numărul 2 vor forma alt grup ș.a.m.d.
- IV. Învățarea prin cooperare a secțiunii care a revenit fiecărui grup de experți. Elevii citesc, discută, încearcă să înțeleagă cât mai bine sarcina, hotărâsc modul în care pot preda ceea ce au înțeles colegilor din grupul original.
- V. Revenirea în grupul inițial și predarea secțiunii pregătite celorlalți membri. În cazul unor neclarități, expertului îi sînt adresate întrebări. Dacă neclaritățile persistă, se pot adresa întrebări și celorlalți membri ai grupului de experți pentru secțiunea respectivă.
- VI. Trecerea în revistă a materialului predat cu toată clasa/cu toți participanții.

Am practicat *Mozaiicul* la studierea temei *Transformări geometrice*, clasa a XI-a, profil real (fișa nr. 1 – Simetria centrală; fișa nr. 2 – Simetria axială; fișa nr. 3 – Simetria față de un plan; fișa nr. 4 – Translația).

Tehnica respectivă are avantajul de a implica în activitate toți elevii, fiecare fiind responsabil de propria învățare, dar și de a celorlalți. De aceea, este foarte utilă la motivarea elevilor cu nivel scăzut de pregătire: faptul că se transformă, pentru scurt timp, în ”profesori”, le consolidează poziția în fața colegilor.

CUBUL

Aplicarea acestei tehnici respectă următorul algoritm:

- Realizarea unui cub pe ale cărui fețe sînt scrise cuvintele: *descrie, compară, analizează, asociază, aplică, argumentează*.
- Anunțarea subiectului.
- Impărțirea clasei în 6 grupuri, fiecare dintre ele examinînd tema din perspectiva cerinței de pe una din fețele cubului.
- Redactarea finală a răspunsului și prezentarea acestuia clasei.
- Afișarea variantei finale pe tablă.

Tehnica dată a fost aplicată la lecția de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor *Poligoane regulate*, clasa

a X-a. Posesorii fișei de lucru cu verbul DESCRIE au avut următoarele sarcini:

- 1) Enumerați poligoanele regulate studiate.
- 2) Realizați câte un desen corespunzător poliedrelor studiate.
- 3) Identificați în desene centrul cercului înscris, centrul cercului circumscris.
- 4) Descrieți și construiți cercul înscris în poligoanele date.
- 5) Descrieți și construiți cercul circumscris poligoanelor date.
- 6) Descrieți cum se construiește un triunghi echilateral, un pătrat, un hexagon înscris în cercul dat.

Elevii care au primit fișa de lucru cu verbul COMPARĂ, au avut următoarele sarcini:

- 1) Realizați un scurt eseu matematic în care să puneți în evidență asemănările și deosebirile sau analogiile între poligoanele regulate și cele neregulate.
- 2) Comparați aria unui triunghi echilateral cu latura de $4\sqrt{6}$ cm cu aria unui hexagon cu latura de 4 cm.
- 3) În interiorul triunghiului echilateral se află punctul M, situat la distanțele b, c și d de laturile triunghiului. Comparați înălțimea triunghiului regulat cu mărimea $b+c+d$.

Sarcinile din fișa de lucru cu verbul ASOCIAZĂ au presupus următoarele:

1. Asociați fiecărui poligon regulat studiat formulele corespunzătoare pentru calculul ariei și pentru calculul razei cercului înscris și a razei cercului circumscris.
2. Asociați numerele din coloana din dreapta afirmațiilor din coloana din stînga, încît să se obțină afirmații adevărate:
 - a) Înălțimea triunghiului echilateral cu latura de 6 cm este egală cu... $2\sqrt{3}$ cm.
 - b) Latura hexagonului cu aria $18\sqrt{3}$ cm² este egală cu... $3\sqrt{2}$ cm.
 - c) Latura pătratului cu diagonala de 6 cm este egală cu... $3\sqrt{3}$ cm.

Elevii care au primit fișa de lucru cu verbul ANALIZEAZĂ, au avut următoarele sarcini:

- 1) Analizați câte diagonale are un pătrat, un pentagon, un hexagon.
- 2) Analizați obținerea formulei pentru determinarea numărului de diagonale a unui poligon $C_n^2 - n$, unde n este numărul laturilor.
- 3) Analizați de câte teracote de forma unui pătrat cu latura de 10 cm e nevoie pentru a acoperi o suprafață de dimensiunile 3×4 m?
- 4) De câte forme de hexagon cu latura de 10 cm e nevoie pentru a acoperi un pavaj de forma unui

dreptunghi cu dimensiunile 4×5 m?

- 5) Pe laturile pătratului, în exterior, sînt construite triunghiuri echilaterale și vîrfurile lui sînt unite consecutiv. Aflați raportul dintre perimetrul pătraterului obținut și perimetrul pătratului.

Elevii care au primit fișa de lucru cu verbul ARGUMENTEAZĂ, au avut următoarele sarcini:

- 1) Citiți cu atenție enunțurile și justificați-vă alegerea (adevărat sau fals):
 - a) Un paralelogram cu laturile congruente se numește pătrat. **A F**
 - b) Un dreptunghi cu laturile congruente se numește pătrat. **A F**
 - c) Dacă latura triunghiului se mărește de 2 ori, atunci și înălțimea se mărește de 2 ori. **A F**
 - d) Dacă latura triunghiului se mărește de 2 ori, atunci și aria lui se mărește de 2 ori. **A F**
 - e) Raza cercului înscris în triunghiul echilateral este egală cu o treime din înălțime. **A F**
- 2) Argumentați că suma distanțelor de la orice punct luat pe latura triunghiului echilateral pînă la cele două laturi este o mărime constantă.
- 3) Un pătrat cu latura a este tăiat pe la colțuri, încît s-a format un octagon regulat. Argumentați că aria octagonului este egală cu $2a^2(\sqrt{2}-1)$.

Elevii care au primit fișa de lucru cu verbul APLICĂ, au avut următoarele sarcini:

În itemii 1-3 încercați varianta ce corespunde răspunsului problemei.

- 1) Aria triunghiului echilateral cu înălțimea de $4\sqrt{3}$ cm este egală cu:

A) $8\sqrt{3}$ cm² B) $16\sqrt{3}$ cm² C) $24\sqrt{3}$ cm²
- 2) Raza cercului circumscris pătratului cu latura de $6\sqrt{2}$ cm este egală cu:

A) $3\sqrt{2}$ cm B) 12 cm C) 6 cm
- 3) Latura hexagonului cu aria de $96\sqrt{3}$ cm² este egală cu:

A) 8 cm B) 12 cm C) $8\sqrt{3}$ cm.
- 4) Pe laturile triunghiului echilateral în afara lui sînt construite pătrate. Vîrfurile lor, situate în afara triunghiului, sînt unite. Aflați aria hexagonului obținut, dacă latura triunghiului este a .

După expirarea timpului alocat, se aplică tehnica *Turul galeriei*. Materialele realizate, posterele se expun în clasă în 6 locuri vizibile. Reprezentanții grupurilor aduc la cunoștința colegilor sarcina de lucru și modul de realizare a acesteia.

Revizuirea circulară este o tehnică prin care se dezvoltă abilități de analiză și redactare a rezolvării unei probleme/exercițiului, găsirea greșelii comise.

În clasa a XI-a, profil real, la tema *Reprezentarea grafică a funcțiilor*, la etapa *Reflecție* am propus fiecărei

perechi de elevi, să efectueze (15 min.) studiul funcției date și să determine domeniul, maxim de definiție $f(x) = \frac{x^3+3x^2}{1-x}$,

$$\text{IV. } f(x) = \frac{x}{\sqrt{x^2+1}}, \quad \text{V. } f(x) = \frac{x}{\sqrt{x^2-4}},$$

$$\text{VI. } f(x) = \frac{x}{\ln x}, \quad \text{VII. } f(x) = xe^{2x},$$

$$\text{VIII. } f(x) = \ln \frac{x+2}{x+1}, \quad \text{IX. } f(x) = \frac{x^2+2x-2}{x+1}$$

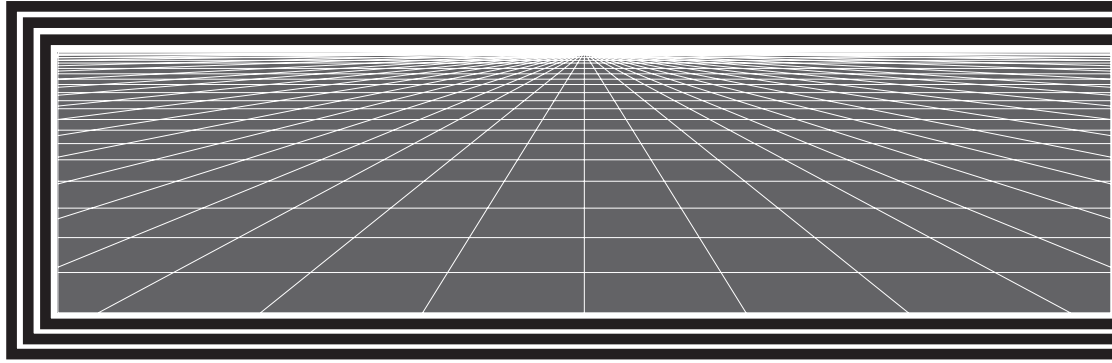
apoi să construiască graficul funcției date. La expirarea timpului alocat, fiecare grup a transmis fișa următorului grup. Perechile au verificat corectitudinea rezolvării; în caz de necesitate, au notat sugestiile pe foaia atașată. Foile cu rezolvările elevilor au circulat de la grup la grup într-un singur sens. Cînd lucrarea revine la autori, aceștia iau cunoștință de sugestiile și aprecierile colegilor. Astfel, la o lecție, elevii au analizat 9 grafice!

Desigur, palmaresul metodelor, tehnicilor interactive este mult mai mare. Eu m-am referit doar la cîteva dintre ele, care mi se par mai „cu greutate” în eficientizarea procesului de predare-învățare-evaluare la disciplina *Matematica*. De fapt, prefer să variez strategiile didactice de la lecție la lecție, de la clasă la clasă, fiind convinsă că utilizarea lor presupune un șir de avantaje, subliniate și de autorii ghidului metodologic *O competență-cheie: a învăța să înveți*:

- elevul este actorul principal, el descoperă, fiind doar ghidat, supravegheat de profesor;
- se dezvoltă aptitudini de exprimare;
- se stimulează spiritul de explorare și se formează un stil activ de lucru;
- asigură însușirea și aplicarea unor cunoștințe de către majoritatea elevilor (chiar și cei timizi);
- elevii se stimulează reciproc, împărțînd idei, discutînd și argumentînd;
- se îmbină cooperarea și competiția, dezvoltîndu-se spiritul de echipă, toleranța, elevii învățînd să se ajute reciproc;
- profesorul este privit nu ca un simplu transmițător de cunoștințe, ci ca un partener al elevului în învățare, preocupat să o faciliteze, rezultatul fiind rodul unei colaborări.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Sclifos, L.; Goraș-Postica, V.; Cosovan, O.; Cartaleanu, T.; Beznițchi, L.; Copăceanu, R., *O competență cheie: a învăța să înveți. Ghid metodologic*, Centrul Educațional PRO DIDACTICA, 2010.
2. Achiri, I., *Jocuri didactice la matematică*, Ed. Lumina, Chișinău, 1990.
3. Achiri, I., *Foaie matematică*, nr. 3, 1994.



DICȚIONAR



Sorin CRISTEA

dr., prof. univ., Universitatea din București

Educația multilingvistică

Rezumat: Educația multilingvistică reprezintă o dimensiune a educației interculturale, afirmată în diferite contexte sociale globale, teritoriale și locale. Implică relații pedagogice și sociale speciale cu educația multiethnică. Este susținută prin documente de politică a educației și instituții specializate, dezvoltate mai ales în „statele multiculturale”. În plan normativ, educația multilingvistică valorifică principiul abordării interculturale a comunicării. În plan conceptual, definește pedagogic o realitate multiethnică la nivelul interdependenței dintre abordarea psiholingvistică și abordarea sociolingvistică.

Abstract: Multilingual education is a dimension of intercultural education, stated in different social contexts at global, regional and local levels. It involving pedagogical and social relations with the multiethnic education. Is supported by policy documents of education and specialized institutions, principally developed in “multicultural states.” In terms of normative, multilingual education capitalize the principle of intercultural communication approach. In conceptual terms, multilingual education defines an multiethnic reality addressing the interdependence between psycholinguistics and sociolinguistics approach.

Keywords: multilingual education, international education, multiethnic education, multicultural state, education for communication, intercultural skills.

Educația multilingvistică reprezintă o dimensiune a educației interculturale, necesară ca urmare a unor evoluții istorice, cu caracter obiectiv și subiectiv, înregistrate la nivelul valorilor culturale, afirmate la scară socială globală, teritorială și locală, cu diferite accente generale și particulare, tehnologice și politice, demografice și economice, filozofice și religioase, administrative și manageriale etc.

În plan pedagogic, educația multilingvistică poate fi fixată în zona conținuturilor particulare impuse de problematica lumii contemporane sub genericul de „noile educații” (vezi George Văideanu, 1988, *Educația la frontiera dintre milenii*, Ed. Politică, București). Constituie un subsistem al educației interculturale, dezvoltat în contextul relațiilor întreținute cu alte categorii de conținuturi particulare proiectate prin „noile educații”: educația pentru drepturile omului, educația pentru democrație, educația civică, educația pentru toleranță, educația pentru pace, educația pentru dezvoltare. Conexiunile pedagogice și sociale speciale sînt cele existente

sau proiectate între educația multilingvistică, dezvoltată ca dimensiune sau subsistem al educației interculturale, și educația internațională, educația pentru globalizare, educația multiethnică (vezi Liviu Plugaru; Mariela Pavalache, coord., *Educația interculturală*, 2007, Ed. Psihopedia, Sibiu).

Rezolvarea problemelor specifice educației multilingvistice poate fi realizată doar în raport de „fundamentele educației interculturale”, de natură istorică, filozofică, sociologică, psihologică, în funcție de care sînt operaționalizate obiectivele concrete, exprimate, sau cel puțin sugerate, metodologic, la nivelul triadei psihosociopedagogice „diversitate – minorități – echitate” (vezi Anca Nedelcu, *Fundamentele educației interculturale. Diversitate, minorități, echitate*, 2008, Ed. Polirom, Iași).

Din perspectiva conținuturilor pedagogice particulare, cu caracter deschis, identificate și reciclate periodic sub sintagma de „noile educații”, în general, la nivel de „educație interculturală”, în special, putem semnala

interacțiunea psihosocială existentă între *educația multilingvistică* și *educația multiethnică* (noțiune operațională, utilizată în S.U.A., Canada, Australia). Ca demers psihosocial complex și deseori/uneori contradictoriu, *educația multiethnică* angajează *scopuri pedagogice strategice*, de integrat *transdisciplinar* la nivelul sistemelor moderne și postmoderne de învățământ:

- a) cunoașterea valorilor culturale proprii grupului etnic reprezentat;
- b) cunoașterea valorilor culturale ale altor grupuri etnice, în diferite contexte globale, naționale, teritoriale, locale;
- c) dezvoltarea *competențelor interculturale* la nivel comunitar, lingvistic, educațional, profesional, civic, religios etc.;
- d) eliminarea oricăror surse sau resurse de *discriminare, marginalizare, supradimensionare, indoctrinare* etc. pe criterii etnice explicite sau implicite (vezi J.A. Banks, *Multiethnic education*, 1988, Allyn and Bacon, Boston, London, Apud. Constantin Cucuș, *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, 2000, Ed. Polirom, Iași).

La nivel de politică a educației, *educația multilingvistică* valorifică normele promovate în plan internațional și național în domeniul *educației interculturale*, realizată într-un context social *macrocomunitar* și *microcomunitar*.

În plan internațional, pot fi evocate documente de politică a educației sau „structuri speciale” care reglementează rezolvarea problemei *educației interculturale* în contextul unor țări care solicită și luarea unor măsuri necesare în termeni de *educație multilingvistică*:

- Belgia – „*Politica priorităților educaționale*”; *Serviciul Educațional Intercultural*; *Centrul pentru egalitatea de șanse*;
- Marea Britanie – „*Legea reformei în educație*”; *Comitetul privind educația grupurilor minoritare*”;
- Olanda – „*Strategii pentru minoritățile culturale*”;
- Australia – „*Comitetul de educație multiculturală*” etc.

În plan național, în Republica Moldova politicile sociale și educaționale reflectă condițiile unui „stat multicultural”, reprezentat de populații care se exprimă în mai multe limbi la nivel de:

- a) minorități *tradiționale* (găgăuzi, bulgari), „în teritorii compacte”;
- b) minorități prezente pe întreg teritoriul țării (ruși, ucraineni). În acest context, „problema *interculturalității* – cu consecințe importante la nivelul *educației multilingvistice* – este una prioritară în cadrul politicilor sociale”, fiind susținută juridic

și normativ prin: *Legea învățământului*, 1995; *Legea despre funcționarea limbilor pe teritoriul Republicii Moldova*; *Legea Republicii Moldova despre naționalitățile conlocuitoare* (2001); *Strategia dezvoltării societății civile pentru anii 2009-2011* (2008) (vezi Argentina Chiriac, *Conceptualizarea educației interculturale în contextul învățământului superior – teză de doctorat în pedagogie*, 2012, USM, Chișinău).

La nivel *pedagogic general*, *educația multilingvistică* reflectă specific problematica promovată de „teoria comunicării în educație”. Aceasta implică abordarea comunicării „ca fenomen al activității umane și ca obiect al educației”. *Educația multilingvistică* valorifică, astfel, „conceptul educației comunicării”, fundamentat:

- a) *etnografic* (dependența comunicării de reguli sociale);
- b) *pragmatic* (asigurarea condițiilor concrete ale comunicării ca acțiune eficientă);
- c) *sociologic* (raportarea comunicării la atitudinea semenilor din comunitatea etnică, existentă în plan național, teritorial sau local);
- d) *psihologic* (implicarea proceselor psihologice *cognitive*, dar și *noncognitive*, în activitatea de învățare a limbii/limbilor în context comunitar);
- e) *psiholingvistic* (abordarea limbajului „ca fenomen uman și a limbii ca produs al omului”);
- f) *filozofic* (înțelegerea comunicării ca valoare care impune o anumită conduită în cadrul comunității *naționale, interetnice, profesionale, religioase, educaționale* etc. (vezi Tatiana Callo, *Educația comunicării verbale*, 2003, Grupul Editorial Litera, Chișinău, p.15).

Comunicarea în contexte multiculturale, prin modalități *multilingvistice* valorifică într-o perspectivă specifică funcțiile generale sociale și psihologice ale educației. Evaluarea *educației multilingvistice* trebuie realizată în raport de *obiectivele pedagogice generale* care vizează integrarea *socială* (culturală/interculturală/multiculturală, civică, economică) și *psihologică* – pentru o formare-dezvoltare optimă, cognitivă, dar și *noncognitivă* (caracterială, volitivă, afectivă). *Obiectivele specifice* vizează:

- a) cunoașterea produselor și a comportamentelor culturale/interculturale/multiculturale susținute multilingvistic;
- b) realizarea saltului de la cultura conflictelor la cea a cooperării;
- c) înțelegerea valorilor culturale tradiționale – naționale – globale/ internaționale la un nivel superior de interiorizare, de exprimare socială prin resursele speciale ale multilingvistismului.

Spațiul multicultural, generat de existența unui conglomerat *multilingvistic*, valorificat ca potențial reper

intercultural, poate deveni un model pedagogic deschis, care contribuie la consolidarea *identității etnice* comunitare și personale pe fondul formării-dezvoltării unei noi *competențe*. Avem în vedere *competența de exprimare socială* a personalității, care integrează în structura sa resursele cognitive, afectiv-motivaționale și acționale ale *interculturalității* în context *multilingvistic*.

În plan *normativ*, *educația multilingvistică*, necesară în contexte și situații comunitare determinate istoric, cultural, politic, demografic, religios etc., solicită raportarea permanentă la *principiul abordării interculturale a comunicării*. Acest principiu va genera reguli specifice de *reflecție asupra intersubiectivității* în condiții: a) generale, proprii *comunicării multilingvistice* – „coexistența unei limbi naționale și a limbilor minorităților conlocuitoare”; b) specifice, proprii *comunicării plurilingvistice* – „folosirea de către aceeași persoană/colectivitate a limbilor naționale și a unei sau a mai multor limbi de circulație”; c) excepționale, în cazul fenomenelor de *diglosie* generate de coexistența, în aceeași țară/în același teritoriu a două sau mai multe limbi regionale (variante dialectale) sau a două stadii ale aceleiași limbi” (vezi Grette, Tartler, 2006, *Identitate europeană*, Ed. Cartea Românească, București).

Conceptul pedagogic de educație multilingvistică are în vedere o realitate psihosocială, fixată epistemologic la nivelul unui domeniu de cercetare specific *științelor limbajului* („*geolingvistică*”). Realitatea psihosocială care trebuie interpretată pedagogic prin intermediul conceptului de *educație multilingvistică* vizează următoarele două situații tipice:

- a) „un *individ multilingvistic* (bi-, trilingv...) care posedă mai multe limbi învățate ca limbi materne (în acest sens, un poliglot nu este neapărat multilingv, dar diferența nu este întotdeauna clară între învățarea naturală și învățarea socială a unei limbi de către un copil)”;
- b) „*influența multilingvismului asupra psihologiei intelectuale sau afective a individului* (unii vorbesc de un handicap, datorat multilingvismului, alții, dimpotrivă, de un avantaj pentru dezvoltarea intelectuală)” – Oswald Ducrot; Jean-Marie Schaeffer, *Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului*, 1996, trad., Ed. Babel, București, p. 96.

1

Prima situație, care trebuie interpretată pedagogic, referitoare la „*individul multilingvistic*”, este de natură *psiholingvistică*, solicitând o abordare din perspectiva *teoriilor învățării* tratate ca potențiale modele de instruire (vezi Sorin Cristea, *Teorii psihologice ale învățării*. Modele de instruire, 2005, EDP RA). „*Abordarea psiholingvistică*”, semnalată în dicționarul de specialitate evocat, evidențiază importanța saltului „de la behaviorism la perspectivele actuale”, bazate pe:

- a) *teoria informației*, care stimulează un *comportament comunicativ multilingvistic* perfectibil în termeni de „codificare și decodificare”;
- b) *gramatica generativă*, cu accent pe „rolul structurii profunde în prelucrarea limbajului”;
- c) *modele interactive* – elaborate „în termeni de *conexionsim/de prelucrare a informației*”;
- d) *modelul cognitivist*, centrat pe relația dintre limbaj și gândire;
- e) *modelul progresiv*, centrat pe formarea continuă a limbajului la copil”, pe fondul analizei raportului dintre „*înnăscut și dobândit*” (Oswald Ducrot; Jean-Marie Schaeffer, op. cit., p. 100-105).

Cea de-a doua situație, referitoare la *influența multilingvismului* asupra dezvoltării intelectuale și afective a personalității, trebuie interpretată pedagogic pe fondul unor *abordări sociolingvistice* analizate în literatura de specialitate: *interacionismul, etnometodologia, sociolingvistica variaționistă, etnografia comunicării, sociolingvistica interpretativă* (Ibidem, p. 97-99). *Abordarea sociolingvistică* sugerează tipurile de influențe posibile pe care multilingvismul le poate genera în funcție de:

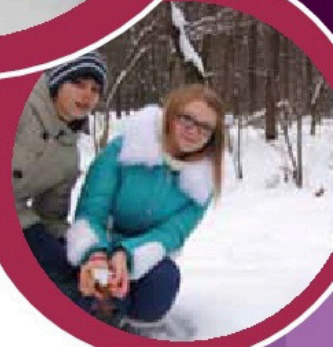
- a) *variabile sociolingvistice* determinate de grupurile sociale și/sau de comunitățile de referință (profesională – religioasă; urbană – rurală; familie bilingvă – familii cu diferite grade de cultură etc.);
- b) *competența comunicativă generală* (dobândită la nivel de „reguli sociale” interiorizate) și *specială* (exprimată în diferite *repertorii lingvistice*, cu diferite *performanțe lingvistice*);
- c) „procesele prin care enunțurile se văd ancorate în contexte” diferite: culturale, interculturale, civice, artistice, tehnologice, instituționale etc.

Așteptăm 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 semnatilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacției.

"A îndrăzni să cunoști sau a îndrăzni să te cunoști înseamnă, în primul rând, a-ți permite libertatea de a accepta un gând nou, de a accepta că imposibilul de ieri poate deveni posibil, acesta fiind, de fapt, și adevăratul sens al evoluției – libertatea de a te depăși în fiecare clipă."

(Richard Bach)

International Study Centre for Educational Opportunities (ISCEO)



Date de contact:
(022) 493057; 060551555;
079603085; questions@isceo.md
Adresa noastră: mun. Chișinău, str. Zimbrului, 10, of. 421

ISCEO este un centru educațional care le oferă tuturor celor interesați de dezvoltarea personală, atât din perspectiva competențelor academice, cât și din cea a abilităților socio-emotionale, șansa de a trăi experiența lucrului în tandem al limbilor străine cu psihologia.

Activitatea pe care o desfășurăm își are începutul în anul 2004, când, în premieră pentru R. Moldova, o echipă de profesori bine pregătiți, specializați în predarea limbii engleze și psihologie, cu stagii în școli din Marea Britanie și SUA, au organizat o școală de vară de tip britanic. Acest proiect unic, intitulat „Opportunities for Everyone”, a îmbinat cu iscusință odihna, distracția și instruirea. Interacțiunea a trei programe: distractiv, instructiv și educativ s-a realizat în conformitate cu principiul „îmbinării plăcutului cu utilul”. Timp de patru ani (2004-2007) proiectul s-a desfășurat doar în Moldova, pentru că în 2008, la dorința discipolilor noștri, să organizăm prima călătorie în Marea Britanie.

Următorii ani (2008-2012) au constituit cinci trepte valoroase în creșterea noastră profesională, care s-au soldat cu stabilirea

unor relații prețioase de parteneriat cu instituții educaționale din Marea Britanie, SUA și alte țări, iar din vara anului 2008 am devenit reprezentanți oficiali ai companiei britanice Studio Cambridge în R. Moldova. În această perioadă, 94 de elevi moldoveni, implicați în școli de vară din Regatul Unit, s-au delectat cu accentul britanic delicios, cu calmul și verdele peisajelor engleze, cu sobrietatea regală a castelelor medievale, cu arhitectura măreață a orașelor, cu disciplina și, totodată, simplitatea, optimismul oamenilor. Mai mult ca atât, în prezent, 12 dintre ei își continuă studiile în licee, colegii și universități britanice, europene și americane.

Pe parcurs, am obținut titlul de consultanți educaționali pentru King's School Ely, Cambridge Centre for Six-Form Studies, Cambridge Academy of English, Study Group, Cambridge Education Group, International Projects, Actilingua Academy. Și deoarece anul 2013 marchează aniversarea a zecea a activității noastre, vă propunem oportunități educaționale noi, pentru ca, după cum v-am obișnuit, să oferim continuitate și calitate în materie de pregătire pentru viața a elevilor noștri:

Proiecte și Programe Educaționale

1. Școli de vacanță (cu sejur de zi și nocturn, în Moldova, Marea Britanie, Europa și SUA);
2. Școli de weekend (în Moldova);
3. Concurs național ESC;
4. Atelierul copiilor;
5. Academia părinților.

Servicii Educaționale

1. Turism educațional (învățăm limbile străine la ele acasă);
2. Consultanță educațională (pentru cei interesați de studii peste hotare);
3. Engleză cu personalitate (cursuri de studiere a Limbii Engleze pentru copii/ adolescenți și adulți).

Abonarea

2013



**Stimați manageri, profesori, educatori, părinți,
elevi și toți cei interesați de domeniul educațional!**

Campania de abonare pentru anul 2013 la revista de teorie și practică educațională *DIDACTICA PRO...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

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

În anul 2013, principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi: educație pentru cetățenie democratică, educație pentru inovație, atestarea cadrelor didactice, parteneriatul în educație, educație prin și pentru lectură, competența digitală, competența interculturală, dreptul copilului la o educație de calitate, educație artistică etc.

Vă mulțumim că sînteți alături de noi!