Didactica Pro...
Revistă de teorie şi practică educaţională
a C.E. "PRO DIDACTICA"
Nr.4(8), 2001

Colegiul de redacţie:

Silvia **BARBAROV**
Svetlana **BELEAEVA**
Nina **BERNAZ**
Viorica **BOLOCAN**
Olga **COSOVAN**
Nadia **CRISTEA**
Otilia **DANDARA**
Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**
Liliana **IVANOVICI**
Vlad **PÂSLARU**
Carolina **PLATON**
Igor **POVAR**
Nicolae **PRODAN**

Echipa redacţională:

Redactor-şef:
Nadia **Cristea**

Secretar general de redacţie:
Victor **Koroli**

Redactor stilizator:
Mariana **Vatamanu-Ciocanu**

Redactori:
Dana **Terzi**
Dan **Bogdea**

Culegere şi corectare:
Maria **Balan**

Tehnoredactare computerizată:
Marin **Bălănuţă**

Design grafic:
Nicolae **Susanu**

Fotografii:
Dumitru **Doru**
Nicolae **Susanu**

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Combinatul Poligrafic, Chişinău

Revista a fost realizată cu sprijinul Fundaţiei SOROS Moldova

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, Chişinău 2012, Republica Moldova
Tel.: 541994, 542556, 542977
Fax: 544199
E-Mail: didacticapro@cepd.soros.md

© *Copyright* Centrul Educaţional PRO DIDACTICA

Nadia Cristea
Argument 3
CURRICULUM VITAE
Iosif Moldovanu
Să schimbăm lumea împreună cu copiii 4
RUBICON MANAGERIAL
Vitalie Popa
Autoevaluarea şcolilor din Moldova: posibilităţi şi perspective 8
QUO VADIS?
Viorica Goraş-Postică, Iulia Socolov, Anastasia Chicu
"Ani de liceu... împletind cu poezie..." 11
Dana Terzi
Masa rotundă: "Scumpi ani de liceu, îţi vei aminti mereu..." 13
Aglaida Bolboceanu
Aspecte ale dezvoltării capacităţilor cognitive la adolescenţi în procesul instruirii asistate de calculator 18
Serghei Lîsenco
Reflecţii privind testarea naţională în clasa a IX-a 20
Anatol Mocrac
Învăţământul – domeniu prioritar al vieţii sociale 22
Maria Vleju
Un viitor pentru fiecare 24
Valentina Miron
Conferinţele ştiinţifice ale elevilor 25
EVENIMENTE C.E.P.D.
Victor Koroli
Masa rotundă: O şcoală pentru toţi sau o şcoală pentru fiecare? (Experienţa societăţii daneze) 26
Viorica Goraş-Postică
Colecţia de carte "Biblioteca Pro Didactica" 31
Violeta Dumitraşcu
Şcoala de vară – 2001 32
EX CATHEDRA
Iulia Iurchevici
Recuperarea copiilor cu deficienţe prin educaţia integrată 34
Pavel Cerbuşcă
Afirmarea de sine a elevului într-un cîmp de valori 42
Valentina Bodrug-Lungu
Rolul familiei în educaţia copiilor 44
Vitalie Popescu
Prevenirea abuzului faţă de copii 47
EX LIBRIS
cu Maria Balan 40
DOCENDO DISCIMUS
Olga Şpuntenco, Ion Achiri, Valentin Garit, Nicolae Prodan
Conceptul de determinant în cursul liceal de matematică – repere metodologice 50
Tatiana Dudnicenco, Ion Dudnicenco
Realizarea principiului interdisciplinarităţii la lecţiile de biologie 54
Vasile Curjos
Modalităţi de educaţie nonformală la chimie 58
VADEMECUM PSIHOLOGIC
Ala Ţîbuleac
Orientarea axiologică a adolescenţilor în şcoala de elită 62
DEZVOLTAREA GÎNDIRII CRITICE
Alvina Grosu
Cum dezvoltăm gîndirea critică sau Interogarea multiprocesuală 66
Silvia Lozovanu
Aplicaţii ale tehnicii cubului în cadrul orelor de chimie 70
Lia Sclifos
Dezvoltarea gîndirii critice la lecţiile de istorie 73
Veronica Creţu
10 easy strategies to make your ESL writing classroom successful 75
DICŢIONAR
Sorin Cristea
Elevul – *obiect* şi *subiect* al educaţiei 77
SUMMARY 79
AUTORII NOŞTRI 80

Nadia **CRISTEA**



Argument

Ce este un copil? O împlinire, o speranţă, o bucurie, o regăsire, o grijă (ori toate la un loc), un efort de a ne prelungi viaţa sau poate... un dar divin – o posibilitate de a crea veşnicia sufletului nostru. Cu certitudine, copilul este un moment de turnură nu doar în viaţa unui individ, ci şi în cea a societăţii.

De cîte ori ne-a surprins întrebarea: cît timp din meditaţiile noastre am dedicat subiectului în cauză? Nu vreau să fiu categorică, dar am impresia că acest timp face notă comună cu cel pe care-l acordăm educaţiei, adică răstimp predestinat formării viitorului nostru. Cred că această perspectivă şi dezideratele legate de ea ar trebui să ne facă pe toţi responsabili, deşi se pare că perioada dată este dominată de drepturi, şi mai puţin de obligaţiuni.

Nu întîmplător am amintit despre aportul comunităţii la educaţie. Contribuim la acest proces cu toţii. Chiar şi prin indiferenţă, prin toleranţă, prin simplul fapt că nu am vrut să observăm că tînărul de alături scuipă coji de seminţe peste tot, am trecut cu vederea că nu a achitat taxa pentru călătorii, am închis ochii atunci cînd a restituit cartea cu filele lipsă, am acceptat că nu a cedat locul unei doamne sau unui bătrînel (nici nu bănuiam că a ceda înseamnă a găsi un compromis), ne-am amuzat cînd domnişoara de lîngă el îşi ducea singură geanta, iar el spunea bancuri... şi mii de alte "mărunţişuri" ce le-am considerat de bagatelă, dar care, în ultimă instanţă, îl formează aşa cum nu ne place să-l vedem în post de profesor, la guvernare sau în calitate de coleg. Sfintele noastre dureri... nu am reacţionat/acţionat pentru că sîntem la fel sau pentru că ne-am crezut "înţelepţi"...

Şi urmează revolta (vagă beţie a spiritului), de ce el? Incredibil, de ce tocmai el? Unde am fost atunci cînd el a crescut printre noi... şi tot noi l-am instruit şi l-am educat? Astăzi şi mîine nu ne rămîne altceva decît să ne culegem roadele!

Aş vrea să invoc, la o distanţă de o mie de ani,în actualitatea noastră infantilă din punct de vedere al relaţiilor, spusa unui conducător de trib indian: copilul care se naşte devine patrimoniul tribului, iar membrii lui sînt datori să contribuie la educaţie, asigurîndu-i şi securitatea.

Ce facem noi, astăzi, cu copiii? În afară de simpla curiozitate manifestată de vecini sau de colegii de serviciu, pe nimeni nu-i interesează soarta odraslei noastre. Absolvită de responsabilitate, comunitatea lasă viaţa copilului, sănătatea, securitatea lui pe spatele familiei, de aceea nu ne putem rupe de ombilicul mamei pe tot parcursul vieţii şi de care sîntem legaţi prin mii de fire invizibile. Aceste relaţii de multe ori au repercusiuni nefaste, durute, nostalgice, fapt pentru care ne facem părinţii responsabili de viaţa noastră. Păcat că nu sîntem în stare să ne asumăm riscuri şi responsabilităţi pentru copiii noştri – viitorul nostru. Rigiditatea şi disconfortul din jur îi face pe copii să nu simtă căldura, susţinerea şi încurajarea societăţii. O astfel de reacţie nu poate avea ca răspuns bunăvoinţa, bonomia, toleranţa. Şi dacă de la opincă la vlădică nu ne pătrundem de simţul răspunderii... ce viitor meritătm?

Omul este un copil, darul său cel mai înalt este darul creşterii.

R. Tagore



CURRICULUM VITAE



Iosif **MOLDOVANU**

Să schimbăm lumea împreună cu copiii

Copiii nu trebuie priviţi ca simpli beneficiari ai acţiunilor de caritate şi asistenţă – acesta a fost şi continuă să fie crezul nostru.

Am pornit de la premisa că Drepturile Copilului sînt aceleaşi Drepturi ale Omului aplicate celor mici. Prin ratificarea Convenţiei ONU cu privire la Drepturile Copilului (CDC), statele semnatare, inclusiv Republica Moldova, au recunoscut şi şi-au asumat anumite obligaţii. Caracterul universal al Drepturilor Omului constă în faptul că drepturile civile, politice, economice, sociale şi culturale sînt deopotrivă de importante şi trebuie aplicate în mod egal tuturor copiilor, fără excepţii.

Convenţia prevede nu doar acordarea de drepturi, ci şi participarea obligatorie a copiilor la promovarea acestora.

Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova (CIDDC) a fost înfiinţat în octombrie 1998, avînd ca parteneri Reprezentanţa UNICEF în Moldova şi Organizaţia Radda Barnen (Salvaţi Copiii) din Suedia şi propunîndu-şi drept scop susţinerea şi propagarea prevederilor Convenţiei ONU cu privire la Drepturile Copilului.

Activităţile Centrului sînt îndreptate spre realizarea unei schimbări în mentalitatea populaţiei (cu accent deosebit pe copii şi părinţi), care ar favoriza respectarea Drepturilor Copilului; sporirea gradului de conştientizare a Drepturilor Copilului în societate; educarea copiilor şi tinerilor în spiritul valorilor democratice, toleranţei, păcii şi nondiscriminării.

CIDDC activează în cîteva direcţii de bază: informarea copiilor şi tinerilor despre drepturile de care se bucură; participarea acestora la viaţa socială; crearea ambianţei de prietenie între copii; formarea voluntarilor care lucrează în domeniul Drepturilor Copiilor; reabilitarea, resocializarea copiilor cu disabilităţi fizice; efectuarea de cercetări şi studii privind respectarea Drepturilor Copilului în Republica Moldova; publicarea materialelor informative.

Centrul a început să funcţioneze cu o echipă de voluntari, studenţi ai facultăţilor de drept, de psihologie şi de pedagogie ale universităţilor din Chişinău şi Bălţi, instruiţi în următoarele domenii: *Drepturile Copilului, Drepturile Omului, Democraţie, Comunicare, Soluţionarea conflictelor, Metode interactive de educaţie, Cooperarea şi lucrul în echipă, Educaţie pentru sănătate* etc. Actualmente organizaţia noastră are şase filiale (Bălţi, Soroca, Tiraspol, Taraclia, Comrat şi Cahul), iar numărul voluntarilor încadraţi în proiecte a ajuns la 200.

INFORMAREA COPIILOR ŞI TINERILOR DESPRE DREPTURILE LOR

La seminariile de informare privind drepturile copilului, realizate de voluntarii CIDDC, participă anual circa 29 000 de copii de diferite vîrste din toată Moldova. Ei iau cunoştinţă de subiectele de bază ale prevederilor Convenţiei ONU referitoare la Drepturile Copilului, îşi dezvoltă abilităţi de lucru în echipă, de cooperare şi comunicare interpersonală, de soluţionare a conflictelor etc.

Informarea directă a copiilor, adolescenţilor şi tinerilor se soldează cu un rezultat mult mai înalt decît cea prin intermediul cadrelor didactice, aplicarea principiului "de la copil la copil" şi "de la voluntar la tînăr" fiind mai concludentă din lipsa unor prejudecăţi şi bariere de comunicare între aceştia.

În anul 2000, au fost organizate acţiuni extracurriculare de promovare a Drepturilor Copilului pentru învăţămîntul primar, gimnazial şi liceal. În prezent este în curs de elaborare Ghidul pentru voluntari şi cadrele didactice, care va conţine activităţi şi exerciţii interactive de informare.

Programul Centrului include şi realizarea emisiunii "Deschis despre Drepturile Copilului", difuzată în ultima miercuri a fiecărei luni la Radioul Naţional, în cadrul căreia copiii comunică cu semenii lor şi îşi exprimă opiniile în problemele ce-i interesează.

PROIECTUL *CREAREA SPAŢIILOR PRIETENOASE COPIILOR*

În cadrul acestui proiect, desfăşurat în colaborare cu UNICEF Moldova şi Direcţia Municipală Chişinău pentru Protecţia Drepturilor Copilului, au fost deschise două Centre pentru Copii şi Tineri (în sectoarele Ciocana şi Rîşcani), care sînt frecventate zilnic de circa 80-100 de copii. Adolescenţii au la dispoziţie săli de joc, computere, bibliotecă – toate acestea formînd un mediu de comunicare, informare şi recreare.

Pe lîngă activităţile devenite deja tradiţionale, recent au fost introduse ore de studiere a limbilor străine (engleza şi franceza), a mitologiei, faunei şi florei, lecţii de iniţiere în domeniul informaticii. Membrii cercului de artă plastică au posibilitatea de a-şi expune cele mai reuşite lucrări în cadrul unei expoziţii permanente deschise în incinta Centrului din sectorul Rîşcani. Cu ocazia diverselor sărbători sînt organizate concursuri tematice şi manifestaţii sportive.

Copiii şi părinţii pot beneficia şi de asistenţa psihologului care le propune, la solicitare, şedinţe de consiliere psihologică.

Centrele pentru Copii şi Tineri le oferă adolescenţilor posibilitatea de a se simţi siguri pe propriile puteri; de a-şi forma deprinderi şi abilităţi de lucru în echipă, de cooperare şi comunicare, de a-şi face prieteni, de a se afirma, de a-şi promova ideile etc. În



urma observărilor, am constatat schimbări pozitive în comportamentul copiilor, care au devenit mai descătuşaţi, mai sociabili, mai apropiaţi unii de alţii.

INSTRUIREA VOLUNTARILOR

Pentru aprofundarea cunoştinţelor şi dezvoltarea abilităţilor în diverse domenii, voluntarii CIDDC iau parte la seminarii, stagii de instruire, conferinţe şi alte întruniri desfăşurate în cadrul Centrului şi al altor instituţii din ţară şi de peste hotare, precum şi la Şcoala de Vară pentru voluntari, organizată anual cu participarea experţilor din Moldova, Austria, România, Suedia.

INFORMAREA CADRELOR DIDACTICE ŞI FUNCŢIONARILOR PUBLICI

Circa 350 de profesori şi funcţionari publici beneficiază anual de diverse activităţi în domeniul cunoaşterii, aplicării şi respectării CDC.

PARTICIPAREA COPIILOR ŞI TINERILOR LA VIAŢA SOCIALĂ

În anul 2000 au fost finanţate 20 de proiecte, iar în 2001 – 23. Ele au antrenat, în calitate de organizatori, peste 500 de copii, oferindu-le posibilitatea de a participa la soluţionarea problemelor care îi afectează, de a-şi exercita drepturile la opinie, la libera exprimare.

Programul *Participarea copiilor şi tinerilor la viaţa socială* include proiectele: *Parlamentul Copiilor, Consiliile Locale ale Copiilor şi Tinerilor (CLCT)* şi *Concursul de granturi mici pentru proiectele prezentate de grupuri de copii*.

Parlamentul Copiilor, care şi-a ales drept motto "Acceptarea diferenţelor şi includerea celor margi-



nalizaţi", a fost iniţiat în 1999 şi a cunoscut deja două ediţii, fiecare cu o durată de un an. În august 2001, şi-a început activitatea cel de al treilea Parlament al Copiilor. În cadrul acestei şcoli a democraţiei 101 copii (deputaţi-juniori) din întreaga ţară, selectaţi în baza unui concurs, se întîlnesc în patru sesiuni, pe parcursul cărora acumulează cunoştinţe despre drepturile copilului, drepturile omului, principiile democraţiei, justiţie socială, interdependenţă, egalitatea genurilor; îşi dezvoltă deprinderi de comunicare şi soluţionare a conflictelor, de elaborare a proiectelor, de negociere şi luare a deciziilor.

Deputaţii-juniori organizează activităţi de informare şi propagare a Drepturilor Copilului pentru adolescenţii din comunităţile de proveniență.

Pe parcursul anilor 2000-2001, tinerii parlamentari au creat 18 grupuri de iniţiativă, 3 ONG-uri locale, 15 grupuri de voluntari implicînd profesori, părinţi şi asistenţi sociali, contribuind astfel la promovarea conceptului de muncă voluntară ca modalitate de soluţionare a problemelor sociale ale generaţiei în creştere.

Proiectul *Consiliile Locale ale Copiilor şi Tinerilor* (CLCT), iniţiat în toamna anului 2000, este implementat (cu sprijinul Comisiei Europene, UNICEF Moldova, Ambasadei S.U.A. în Republica Moldova, Fundaţiei Soros-Moldova) în 17 localităţi. Pentru prima dată, peste 25000 de copii şi adolescenţi au participat direct la votarea propriului Consiliu, alegînd circa 200 de membri care îi reprezintă în faţa administraţiei publice locale, organizaţiilor obşteşti, asociaţiilor de părinţi. Tinerii participă la şedinţele Consiliilor unde sînt discutate problemele educaţiei, sănătăţii, ecologiei şi vin cu propuneri concrete pentru soluţionarea acestora.

În anul curent, a fost anunţat pentru a doua oară Concursul de granturi mici pentru proiectele prezentate de grupuri de copiii, granturile fiind oferite de UNICEF Moldova, CIDDC şi Organizaţia Radda Barnen din Suedia.

RECUPERAREA ACTIVĂ ŞI REINTEGRAREA SOCIALĂ A COPIILOR ŞI TINERILOR CU DISABILITĂŢI

Fenomenul de marginalizare şi excludere socială a persoanelor cu necesităţi speciale este o problemă stringentă. Copiii şi tinerii cu disabilităţi mintale sau/şi fizice sînt cei mai vulnerabili la schimbările ce au loc în Moldova. După 1989 mediatizarea intensă, în special în străinătate, a situaţiei persoanelor cu disabilităţi a creat o reacţie negativă în opinia publică de la noi, fapt ce se datoreşte unei abordări neadecvate a fenomenului în cauză.

În ultimii patru ani, în Moldova s-a înregistrat o creştere substanţială a numărului de copii cu disabilităţi: de la 12400 (1995) la 14000 (1999), ceea ce constituie 1,29% din populaţia de copii. Majoritatea celor cu deficienţe locomotorii sau invalizi de gradul I sînt îngrijiţi la domiciliu, familiile lor confruntîndu-se cu dificultăţi enorme, deoarece apartamentele nu sînt proiectate pentru a fi accesibile persoanelor cu handicap, iar instituţiile abilitate nu le oferă echipamente de recuperare necesare.

Aspectul pozitiv al acestei probleme îl constituie creşterea numărului de copii cu disabilităţi fizice admişi în clase speciale de integrare ale şcolilor publice: de la 122 (1996) la 742 (1999).

Pentru diminuarea fenomenului de marginalizare şi excludere socială a copiilor cu nevoi speciale, CIDDC îşi propune deschiderea unui Centru de recuperare activă şi reintegrare socială a copiilor şi tinerilor cu disabilităţi.

Obiectivele proiectului în cauză sînt: acordarea sprijinului informaţional copiilor şi tinerilor cu disabilităţi fizice şi părinţilor acestora; socializarea şi reintegrarea lor socială; sensibilizarea opiniei publice şi a organelor de decizie privind starea copiilor handicapaţi şi a părinţilor acestora; intensificarea cooperării cu alte ONG-uri în domeniul protecţiei copilului. În cadrul proiectului se întocmeşte o bază de date a familiilor care educă copii cu disabilităţi fizice; se organizează seminarii informative pentru copii, tineri, părinţi, profesori din şcolile speciale şi internate, stagii de recuperare activă a acestei categorii de copii.

În toamna anului 2000, a avut loc prima acţiune preconizată de proiect – seminarul *Viaţa independentă a tinerilor şi copiilor în cărucior*. Pe parcursul a trei zile, 15 copii şi tineri în cărucior, părinţii acestora şi voluntari – studenţi ai facultăţii de asistenţă socială – au fost familiarizaţi cu organizarea unui mod de viaţă activ, independent, formîndu-şi astfel o viziune nouă despre rolul şi locul în societate a persoanelor cu disabilităţi.

În iunie curent, a avut loc Şcoala de Vară *Împreună pentru un viitor mai bun. Integrarea tinerilor cu disabilităţi în mediul academic* realizată de CIDDC în colaborare cu Asociaţia Studenţilor cu Disabilităţi din Moldova, Programul *East East* al Fundaţiei Soros, la care au participat tineri cu deficienţe fizice şi experţi în domeniu din Moldova, România, Iugoslavia, Ungaria, Rusia şi Ucraina.

Tot în această vară un grup de copii şi adolescenţi cu handicap, însoţiţi de părinţi şi voluntari ai CIDDC, au participat la Taberele de Vară pentru Copii şi Tineri în Cărucior, organizate de Fundaţia Motivation la pensiunea balneară "Neptun" din România.

CERCETĂRI ŞI STUDII PRIVIND RESPECTAREA DREPTURILOR COPILULUI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Pe parcursul anului 2000, s-au efectuat două cercetări pentru a testa cunoaşterea şi respectarea Drepturilor Copilului în Moldova. Primul studiu a avut 450 de respondenţi de 12-18 ani, cel de al doilea – 338 de persoane între 18-73 de ani. Ambele studii au scos în evidenţă cunoaşterea insuficientă de către copii a propriilor drepturi şi nerecunoaşterea acestora de către adulţi. Majoritatea adolescenţilor (93%) au răspuns afirmativ la întrebarea dacă îşi cunosc drepturile; doar 50% au fost în stare să numească cel puţin 3 dintre ele, cel mai frecvent fiind enumerate: dreptul la educaţie, dreptul la familie, dreptul la opinie şi dreptul la odihnă. Această stare de lucruri poate fi explicată prin insuficienţa de informaţii; încălcarea drepturilor elementare de către profesori, părinţi, colegi; lipsa unei atitudini adecvate din partea societăţii faţă de necesităţile copiilor.

Studiile au profilat şi lacunele din legislaţia naţională privind Drepturile Copilului, lipsa mecanismelor de implementare a acesteia, caracterul limitat al soluţionării problemelor existente.

PUBLICAREA MATERIALELOR INFORMATIVE

Centrul editează periodic pliante, postere şi alte materiale informative în domeniul Drepturilor Copilului. Au fost elaborate trei broşuri *Drepturile mele* (pentru categoriile de vîrstă 5-8, 9-12 şi 13-18 ani) care reproduc, într-un limbaj accesibil, principalele prevederi ale Convenţiei ONU privind Drepturile Copilului. Recent a ieşit de sub tipar cartea de colorat *Drepturile mele*.

De Ce? Drepturile Copilului este buletinul informativ al CIDDC, care apare de patru ori pe an, fiind distribuit gratis în toate judeţele ţării. Conţinutul acestuia vizează viaţa copiilor din Republica Moldova, concursurile desfăşurate de CIDDC şi alte asociaţii obşteşti; prezentarea Drepturilor Copilului şi a aspectelor metodologice de instruire în domeniu, a activităţii de voluntariat; oferă răspunsuri la întrebările copiilor etc.

Buletinul *De Ce? Drepturile Copilului* are un impact pozitiv asupra celor circa 14 500 de cititori: copii, elevi, tineri, profesori, părinţi. Scrisorile parvenite de la copii solicită răspunsuri privind protejarea drepturilor lezate, diverse informaţii; conţin sugestii, subiecte pentru viitoarele articole. Toate acestea ne fac să credem că eforturile noastre în schimbarea mentalităţii copilului se soldează cu rezultate salutabile.

MIŞCAREA GLOBALĂ ÎN INTERESUL COPIILOR

În perioada 19-21 septembrie 2001, la New York îşi va ţine lucrările Sesiunea Specială a Adunării Generale ONU consacrată copiilor, care va pune în discuţie realizarea obiectivelor Summit-ului Mondial din 1990 consacrat copiilor. UNICEF, CIDDC, Consiliul Naţional al Tineretului din Moldova (CNTM) împreună cu alte organizaţii şi instituţii guvernamentale au demarat în Republica Moldova o campanie de colectare a semnăturilor "Spuneţi DA Copiilor", prin care dorim să ne alăturăm Mişcării Mondiale pentru Copii, să pledăm în favoarea unei lumi mai bune pentru ei şi pentru noi toţi.

Faceţi-vă auziţi. Acţionaţi. Spuneţi DA Copiilor!



A-i cunoaşte pe ceilalţi înseamnă înţelepciune. A te cunoaşte pe tine însuţi înseamnă înţelepciune superioară.

Lao Tzî



Autoevaluarea şcolilor din Moldova: posibilităţi şi perspective



Vitalie **POPA**

"Viitorul este mult mai important, deoarece este locul unde vă veţi petrece restul vieţii."
/Ch. F. KETTERING/

Printre modificările de ultimă oră, intervenite în strategiile C. E. PRO DIDACTICA, se înscrie şi cea care ţine de orientarea spre şcoală ca unitate, respectiv, spre eficientizarea proceselor manageriale şi didactice ce au loc la nivelul acestei instituţii de învăţământ. Proiectul *Autoevaluarea Şcolii,* recent iniţiat de C.E. PRO DIDACTICA, are o semnificaţie aparte, deoarece îşi propune atît oferirea asistenţei şcolilor implicate în dezvoltarea propriului potenţial, cît şi transformarea acestora în resurse viabile pentru alte instituţii educaţionale preuniversitare, în sensul perpetuării experienţei şi practicilor eficiente la nivel judeţean, naţional şi internaţional.

În cele ce urmează vă oferim o idee generală despre conceptul de autoevaluare a şcolii, o perspectivă asupra modului în care acesta poate fi implementat în şcolile din Moldova, precum şi activităţile realizate în acest sens de C. E. PRO DIDACTICA.

CE ESTE AUTOEVALUAREA ŞCOLII?

Conceptul de autoevaluare a şcolii propune dezvoltarea competenţelor de analiză şi evaluare a propriilor activităţi, a modului de integrare a şcolii în comunitatea pe care o reprezintă, precum şi de elaborare a modalităţilor concrete de aplicare a competenţelor date. Acesta constituie o premisă deosebit de importantă pentru evoluţia şcolii, deoarece pune la îndoială binecunoscuta părere potrivit căreia unităţile şcolare ar trebui să fie evaluate doar de instanţele superioare.

Care sînt argumentele de susţinere a unei astfel de abordări a activităţii şcolii? Ce ne face să credem că o instituţie de învăţământ, implicată într-un proces sistematic de autoevaluare, atinge un grad mai înalt al eficienţei şi performanţei?

În numeroase discuţii cu managerii şi profesorii din şcolile angajate în diverse proiecte ale C.E. PRO DIDACTICA se conturează, cu pregnanţă, o idee: *"Oferiţi-ne mai multe cunoştinţe şi vom acţiona",* astfel insistîndu-se asupra a ceea *ce trebuie să se facă,* şi nu asupra *modului în care trebuie să se facă*. O asemenea abordare însă are mai multe neajunsuri, întrucît dezvoltarea nu poate fi concepută doar ca un set de instrumente şi prescripţii ce ar veni să *menţină* sistemul existent şi preceptele învechite şi neeficiente.

Oricît de dezolantă ar părea situaţia, aceşti indicatori denotă faptul că şcolile din Moldova, cel puţin o bună parte dintre ele, "s-au maturizat" deja pentru a accepta modelul de autoevaluare a şcolii, care

nu oferă remedii şi căi de soluţionare a dificultăţilor, ci oportunităţi de a valorifica la maximum experienţele reuşite. Există suficiente premise în sprijinul ideii de necesitate a implementării conceptului de autoevaluare a şcolii şi acestea rezidă în însăşi natura modificărilor sociale, economice, tehnologice şi culturale în care sîntem implicaţi cu toţii.

Trecerea de la epoca industrială la cea informaţională condiţionează una dintre cele mai mari schimbări în modul de a proiecta procesul educaţional şi, respectiv, sistemul educaţional. Strategia de efectuare a reformei are două direcţii: *de sus în jos*, aşa cum tradiţional era conceput şi realizat sistemul de luare a deciziilor, şi *de jos în sus*, prin antrenarea celor care nemijlocit vor implementa hotărîrile adoptate. Deci, politica educaţională nu mai este determinată exclusiv de discursuri ideologice, impuse de deţinătorii puterii politice, ci, mai curînd, de luarea în consideraţie a opiniilor participanţilor direcţi la actul educaţional, precum şi angajarea lor în procesul decizional.

Aceasta semnifică, în primul rînd, o dublă modificare a rolului şcolii în comunitatea pe care o reprezintă:

1) Şcoala ca unitate se transformă într-o instituţie conştientă de propriile capacităţi şi de propriul potenţial; este capabilă de a-şi evalua activitatea, de a-şi determina punctele forte şi slabe şi de a identifica căile de eficientizare a acesteia.
2) Şcoala se transformă într-o instituţie încadrată activ în viaţa comunităţii şi, la rîndul ei, solicită implicarea acesteia.

Toate acestea vor fi posibile atunci cînd managerii, profesorii, elevii, părinţii, reprezentanţii administraţiei publice locale etc. vor fi angajaţi într-un ***dialog*** constant care ar contribui la evidenţierea, discutarea şi soluţionarea problemelor.

Cele expuse mai sus ne oferă o perspectivă conform căreia şcoala ar fi o instituţie ce reprezintă întreaga societate şi, deci, toate dificultăţile pe care le întîmpină o comunitate ar avea drept sursă carenţele şcolii. Din păcate, această poziţie este susţinută de mulţi profesori, manageri şcolari, dar şi de reprezentanţi ai comunităţilor respective. În opoziţie, se situează o altă opinie, conform căreia şcoala ar fi un receptor pasiv al dificultăţilor cu care se confruntă societatea. Ambele păreri, în forma lor exagerată, condiţionează incapacitatea şi nedorinţa de a modifica situaţia existentă, fapt ce creează anumite impedimente în calea schimbării.

Oferind o altă perspectivă, conceptul de autoevaluare a şcolii abordează experienţele acestei instituţii ca fiind ale întregii comunităţi şi propune ca dificultăţile să fie remediate prin efortul tuturor părţilor interesate, şcolii revenindu-i rolul de iniţiator şi facilitator.

Administraţia publică locală, implicîndu-se în



soluţionarea problemelor şcolii, ar putea contribui substanţial la îmbunătăţirea situaţiei existente, oferind nu doar un suport material, ci, mai cu seamă, participare reală la luarea deciziilor ce ţin de prezentul şi viitorul şcolii.

Un alt element esenţial al procesului de autoevaluare îl constituie valorificarea experienţelor de succes ale diferitelor şcoli prin crearea unui dialog permanent între acestea şi instituţiile care, într-un mod sau altul, susţin activitatea ei. Spre exemplu, un liceu dintr-un judeţ din centrul Moldovei a acumulat experienţă semnificativă în ceea ce priveşte atragerea de fonduri de la diverse agenţii şi organizaţii finanţatoare, surse care au fost utilizate pentru reparaţia sediului, achitarea taxelor de participare la activităţi de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, completarea bibliotecii şcolare cu noi titluri de carte etc. O asemenea experienţă este de o reală valoare pentru toate şcolile. Astfel, ***dialogul*** dintre instituţiile de învăţămînt preuniversitar este o condiţie importantă a evoluţiei acestora, cu atît mai mult că există suficiente premise pentru iniţierea lui.

PROIECTUL *AUTOEVALUAREA ŞCOLII* SAU TRANSFORMAREA PAS CU PAS

Ţinînd cont de cele expuse mai sus, C. E. PRO DIDACTICA a lansat, în februarie 2001, proiectul-pilot *Autoevaluarea Şcolii*. Obiectivele acestuia sînt următoarele:

- crearea unei reţele formate din trei şcoli-pilot ce îşi planifică şi îşi evaluează propria activitate;
- oferirea de suport tehnic şcolilor implicate în faza de experimentare a proiectului;
- crearea reţelei Direcţiilor Generale Judeţene de Învăţămînt, Tineret şi Sport ce facilitează angajarea şcolilor în procesul de autoevaluare;

- elaborarea modelului de autoevaluare a şcolii în baza rezultatelor obţinute în urma implementării proiectului-pilot.

Pentru faza de experimentare a acestui proiect au fost selectate următoarele şcoli: gimnaziul din s. Brînzeni, jud. Edineţ; gimnaziul din s. Zberoaia, jud. Ungheni şi şcoala medie din s. Borogani, jud. Lăpuşna. Practicile manageriale şi didactice, elaborate în conformitate cu principiile modelului de autoevaluare a şcolii, vor servi drept puncte de reper pentru activităţile ulterioare de promovare şi introducere a respectivului model în şcolile din Moldova.

Primele ateliere din aceste trei şcoli-pilot, realizate cu implicarea şi participarea profesorilor, managerilor, reprezentanţilor administraţiei publice locale şi a părinţilor, au avut drept scop identificarea situaţiei la zi a şcolii, elaborarea viziunii de viitor a instituţiei sau, altfel spus, determinarea condiţiei la care aspiră ea să ajungă într-o perioadă de trei ani, precum şi schiţarea direcţiilor strategice de activitate ce i-ar permite şi i-ar facilita acesteia atingerea obiectivelor propuse.

Avantajele unei asemenea abordări sînt evidente: motivaţia sporită a corpului didactic şi managerial de a implementa deciziile luate de comun acord, înţelegerea scopurilor strategice şi a obiectivelor operaţionale, construirea şi consolidarea legăturilor durabile dintre şcoală şi administraţia publică locală, centrarea pe valorificarea practicilor de succes şi învăţarea din experienţele mai puţin reuşite ale şcolii. De asemenea, în urma acestor ateliere, profesorii şi managerii au avut posibilitatea de a-şi dezvolta abilităţile de planificare şi evaluare a propriei activităţi, de soluţionare a problemelor şi de lucru în echipă.

Următorul pas va constitui o etapă calitativ nouă în activitatea şcolilor încadrate în proiectul-pilot. Este vorba de desfăşurarea, la solicitarea şcolilor, a unor acţiuni organizate de C.E. PRO DIDACTICA, ca rezultat al evaluării efectuate şi identificării necesităţilor de dezvoltare. Astfel, dincolo de latura tehnică a unui asemenea mod de abordare a activităţii şcolii, perspectivele conceptuale inovatoare se transformă în practici didactice şi manageriale cotidiene. Ele se bazează pe încrederea profesorilor, managerilor şcolari şi a reprezentanţilor comunităţii de a elabora soluţii pentru problemele cu care se confruntă şcoala.

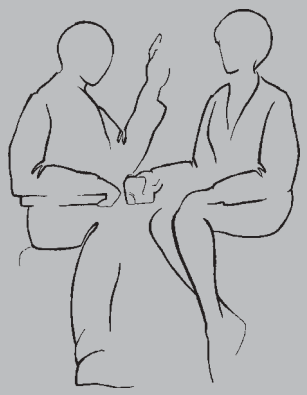
Cea de-a doua direcţie strategică a proiectului o constituie colaborarea cu Direcţiile Generale Judeţene de Învăţămînt, Tineret şi Sport. În acest sens, a fost lansat un plan de activitate, pe o durată de doi ani, care presupune acţiuni comune de aplicare a modelului de autoevaluare a şcolii în judeţe: crearea reţelelor de şcoli judeţene şi a celei naţionale, facilitarea desfăşurării atelierelor de autoevaluare şi a accesului şcolilor la informaţia necesară pentru realizarea obiectivelor propuse, propagarea experienţelor avansate la nivel naţional, dezvoltarea competenţelor profesionale ale managerilor şi cadrelor didactice.

Evident, ca orice schimbare pe termen lung, implementarea modelului de autoevaluare a şcolii în Republica Moldova reclamă timp şi monitorizare a rezultatelor obţinute, precum şi dorinţa reală a şcolilor de a promova transformarea.



Precum este şcoala, aşa este naţiunea.

C. Daicoviciu



"Ani de liceu... împletind cu poezie..."



Viorica **GORAŞ-POSTICĂ**

Timp, încotro mergi...

Subiectul anunţat, incitant pentru mine, mă impune la anumite retrospective care, făcute şi văzute din perspectiva unui adult, marcat de experienţe de viaţă, numeroase şi contradictorii, diferă, bineînţeles, de optica unui copil din acele timpuri. Părinţii mei, ţărani simpli şi pragmatici, le numesc "vremuri bune", cei mai şcoliţi, cu spirit analitic şi critic, cu deschideri spre alte orizonturi, le stigmatizează etichetîndu-le peiorativ: totalitare, comuniste, dictatoriale etc.

Şcoala din perioada respectivă a avut un statut aparte, profesorul la fel. Populaţia adultă, în mare parte cu cîteva clase făcute "la români" sau "la ruşi", ce îşi cîştiga destul de greu bucăţica de pîine, îşi dorea odrasle cu carte, care să aibă o viaţă mai uşoară (în opinia lor). Mai mulţi părinţi, cred eu, erau responsabili cu adevărat de soarta copilului, de ceea ce se întîmplă cu el la şcoală, astfel transmiţîndu-se din tată în fiu o lege nescrisă despre importanţa deosebită a studiilor, mai mult fundamentată de înţelepciunea populară *"ai carte – ai parte"*. Astăzi, cînd s-au inversat atîtea valori, cînd într-un singur deceniu s-a schimbat macazul în multe lucruri, mă întreb uneori, decepţionată, despre fundamentul şi trăinicia celor afirmate anterior.

Pentru mine, mulţi profesori care m-au ajutat să mă descurc, la începuturi, în labirintul vieţii, au rămas modele de atitudine corectă şi responsabilă faţă de muncă, în cele mai multe cazuri absolut dezinteresată. Apreciam atunci orizontul cultural al dascălilor mei. Mă simţeam încurajată şi stimulată de relaţia cu mulţi dintre ei. Profesorii din şcoala de 8 ani, dintr-un sat mic (Buteşti, raionul Glodeni), alături de părinţi, mi-au inoculat, fără exagerări, dragoste pentru munca intelectuală, asiduitate, curaj, perseverenţă. Faptul că am avut totuşi cunoştinţe şi abilităţi competitive pentru acele timpuri, că puteam, fără mari eforturi, să concurez cu absolvenţii şcolilor de elită din capitală, este un argument forte pentru mine întru confirmarea eficienţei şcolii săteşti (vorbind în termeni manageriali actuali), am absolvit-o în anul 1985. Am motive să fiu şi mîndră pentru profesorii cu har pe care i-am avut, care au investit inteligenţă în mine şi în colegii mei. Lor le datorez multe succese din cariera mea profesională. Profit de ocazie şi *aduc un omagiu învăţătoarei mele, dna Emilia Samson, şi regretatului Grigore Samson*, care mi-a fost diriginte şi profesor de limba rusă. Şi dacă astăzi, în pofida numeroaselor impedimente şi dificultăţi, am reuşit şi reuşim să realizăm, să ne bucurăm de succese, să nu ne lăsăm

încovoiaţi de vitregiile istoriei, am certitudinea că şi profesorii acelor timpuri au pus o piatră însemnată la zidirea noastră spirituală şi profesională. Pedagogii de atunci nu erau atît de biciuiţi de problemele zilnice, fenomenul de deprofesionalizare continuă din cauza sărăciei le era aproape străin, deşi alte limite cognitive, spirituale şi morale creau o găoace artificială şi periculoasă.

Nu pot trece cu vederea şi alte aspecte, care îmi umbresc amintirile plăcute, ale căror consecinţe, din păcate, le suportăm şi astăzi.

Atitudinea, mentalitatea mea de "îòëè÷íèê" mă obliga să fac totul foarte bine (chiar dacă nu m-a înzestrat Dumnezeu cu aptitudini speciale pentru arta plastică sau pentru fizică, matematică), să desenez şi să susţin probele GMA ("Gata pentru muncă şi apărare") pe nota 5 (excelent), să rezolv cele mai complicate probleme etc. Mă simţeam foarte stresată cînd nu reuşeam. Pierdeam timp pentru acestea, în loc să investesc în ceea ce cu adevărat îmi plăcea: limbile, literatura, istoria etc.

Bineînţeles, mă încearcă anumite resentimente şi atunci cînd constat că, pe parcursul a mai multor ani, ni s-a inoculat şi multă prostie, opacitate, precum şi impunerea unor limite în atîtea acţiuni care ne-au închis orizonturile, ne-au tăiat aripile în reflecţie, profunzime etc. Abordările restrictive, rigide la multe discipline ne-au afectat substanţial evoluţia intelectuală şi morală.

În sfîrşit, nu simt şcoala acelor timpuri ca pe o viaţă trăită la modul real, ci doar ca o pregătire sau ca o repetiţie. Mereu ni se spunea despre un viitor luminos. Copilăria însă, inclusiv adolescenţa cu toate dramele, valorile şi conflictele ei inerente le măcinam mai mult în interiorul meu, în mod solitar, deseori, speriată şi frustrată (nu cumva să fac sau să spun "ce nu trebuie"). Aceasta mi-a creat un complex provincial, nişte tabuuri, de care cu greu mă debarasez şi astăzi. Spiritul pragmatic ne lipsea, trăiam mai mult cu iluzii şi cu vise. Pentru copilărie aceste utopii nu au fost, probabil, atît de periculoase, dar pentru confruntarea cu viaţa reală acestea nu sînt deloc benefice.

Din oricîte perspective aş încerca o analiză a statutului profesorului şi al elevului din acele timpuri, ei îmi rămîn dragi şi apropiaţi, sînt parte din personalitatea mea, din viaţa mea, pentru care nu pot să le fiu decît recunoscătoare. Iar introspecţia ce se produce în timpul scrierii unui eseu, în care răspunzi îndemnului filozofic eminescian: *"Ce e rău şi ce e bine/Tu te-ntreabă şi socoate",* mai ales la tema dată, o consider incontestabilă.

...Spre ce meleaguri noi grăbit alergi...



Iulia **SOCOLOV**

Fiecare părinte are o opinie proprie despre educaţia copilului, care porneşte, de obicei, de la principiile şi priorităţile lui în viaţă, de la ambiţiile şi, după cum susţin psihologii, de la dorinţele personale neîmplinite.

Educaţia înseamnă, după părerea mea, în primul rînd, formarea caracterului şi, în al doilea rînd, formarea concepţiei despre lumea înconjurătoare. Plutarh susţinea următorul lucru: *"Caracterul este o deprindere de lungă durată"*. Totuşi, deja la 1,5-2 ani – vîrstă la care influenţa părinţilor încă nu are impact, unii copii sînt mai activi, alţii mai pasivi; unii se ceartă cu semenii pentru jucării, alţii, dimpotrivă – le cedează bucuroşi cînd partenerul de joc le smulge din mîini... Unde-i adevărul? Ideea ar fi că micuţul se naşte cu un caracter parţial format, iar părinţii, observînd la el calităţi care nu le plac, încep să-l schimbe, să-i transforme concepţiile, părerile şi gîndurile – proces pe care noi îl numim *educaţie*. Dacă le reuşeşte sau nu, depinde deja de politica educaţională adoptată şi de eficacitatea acesteia. Cel mai interesant lucru este că oamenii conştienţi luptă cu trăsăturile negative ale caracterului lor pe tot parcursul vieţii, astfel educaţia trece treptat în autoeducaţie.

Consider că în educaţie (în familie şi la şcoală) este important să se ţină cont de nevoile de bază ale copilului: cele fizice – casa, hrana, îmbrăcămintea etc. şi cele morale – susţinerea, dragostea etc. Care dintre acestea sînt totuşi mai importante pentru copil? Îi mulţumesc lui Dumnezeu că niciodată nu am simţit lipsa dragostei, nici a hranei, dar cred totuşi că nevoile morale sînt mai importante. Spun aceasta nu din dorinţa de a idealiza lucrurile. Dacă vom încerca să comparăm două situaţii: o familie în care copilul nu are probleme materiale, dar e lipsit de căldura sufletească a părinţilor şi alta, unde copilul chiar dacă nu dispune de condiţii materiale foarte bune, în schimb simte afecţiunea şi grija părinţilor – care dintre ei va creşte mai echilibrat emoţional şi psihic? Răspunsul este evident.

Cum poți într-o zi să schimbi în oameni mari nişte copii...



Anastasia **CHICU**

Sînt în vacanța mare. Vara mă fascinează prin culorile ei, dar oricum mă gîndesc cîteodată la şcoală. Şcoala mea – Centrul Educațional Didactic "Pas cu Pas" – este o minune.

Păşesc împreună cu alți elevi pragul şcolii. Vin mai de dimineață, înaintea învățătoarei. Ştiu că a lăsat pe seama noastră *Salutul de dimineață* – prima surpriză-încercare. Iau creioanele colorate şi îl completez împreună cu colegii de clasă – astfel îi facem şi noi o surpriză învățătoarei noastre, Maria Lungu.

La prima oră, aşezați comod în cerc pe scăunele, discutăm despre tot şi despre toate: noutăți, curiozități, ghicitori, poezii noi etc. Nu ne scapă nimic din ultimul număr al revistei *Arborele lumii*.

Dacă cineva uită zîmbetul acasă ori îl ține ascuns prin buzunare, îl ajutăm cu toții să-l găsească. Mă simt bine printre colegi care-mi sînt şi prieteni.

Clinchetul dulce şi voios al clopoțelului ne cheamă la alte lecții. Mă aşez în banca mea şi aştept. Aştept noi surprize: un text interesant, un concurs vesel, un oaspete drag. Învățătoarea noastră are grijă să nu ne lipsească acestea în nici una din zile. Vocea ei mîngîietoare ca un cînt îmi luminează mereu gîndul, mă încurajează. Ea e ghidul care ne ajută să găsim şi să gustăm din mierea învățăturii.

Lecțiile de română şi matematică sînt interesante şi trec foarte repede, pentru că nu învățăm doar gramatică, ci şi mai cercetăm ceva. Mereu descoperim lucruri noi. Aşa am scris o Rețetă contra minciunii, o Rețetă contra bîrfii şi alte lucruri utile.

Activitățile tematice îmi plac foarte mult. Alegem împreună un subiect şi începem căutările. Căutăm în biblioteca clasei, a şcolii, întrebăm părinții. Fiecare vine cu informația sa şi povestind-o tuturor, aflăm mult mai multe.

Lecțiile de engleză, muzică, sport şi arta plastică le facem cu alți învățători, dar sînt la fel de interesante.

La întrunirile tradiționale, organizate în fiecare luni cu toată şcoala, aflăm ce au nou elevii din celelalte clase şi rezultatele concursurilor. Ne face plăcere să participăm la concursuri: să desenăm, să inventăm, să meşterim.

Avem şi sărbători, care sînt deosebite pentru că şi părinții, şi învățătorii, şi directoarea sînt alături de noi.

Mă simt la şcoală ca acasă. Cred că tocmai aceasta mă face să mă gîndesc şi vara la ea...

"Scumpi ani de liceu, îți vei aminti mereu..."

A fost o săptămînă specială, cu atît mai mult cu cît vineri avea să fie 1 iunie, o zi deosebită, aşteptată cu nerăbdare de fete şi băieți - Ziua Copilului. Anume cu această zi îşi doresc copiii să se asemene toate celelalte 364.

Ce ai putea spune, fără să te repeți sau să bagatelizezi, despre un subiect etern: COPILUL?

Ce ai putea să le spui copiilor care te privesc şi aşteaptă...să le spui ceva. Ce anume? Cum să ghiceşti? Să vorbeşti despre aşa-zisele copilării fericite sau despre fericirea de a fi copil – "meserie" demult uitată de cei maturizați înainte de timp de atrocitățile vieții? Să le vorbeşti, cu durere, de decalajele tot mai mari dintre copiii fericiți şi cei necăjiți, de parcă nu noi, adulții, am fi în mare parte vinovați de calitatea vieții pe care le-o oferim? Problema devine şi mai tristă atunci cînd cei mici devin elevi. Ce ai putea să le spui copiilor-elevi, care nu au rechizite şcolare sau a căror profesoară de matematică, din cauza penuriei, a fost silită să plece din țară, abandonîndu-i în ajunul examenelor de BAC? Să le vorbeşti, cu ipocrizie, despre unicitatea "scumpilor ani de liceu", "cînd ții soarele în mînă şi te crezi legendar Prometeu", cînd viitorul le pare mai curînd nebulos, decît frumos? Să le vorbeşti despre sacrificiul multor dascăli sau despre cei care nu merită să se mai numească aşa? Să le vorbeşti despre... Sau mai bine să ne spună ei ceva ... despre şcoală, profesori, lipsă de timp liber, manuale, dragoste, examene, dezamăgiri etc. Sînt subiecte



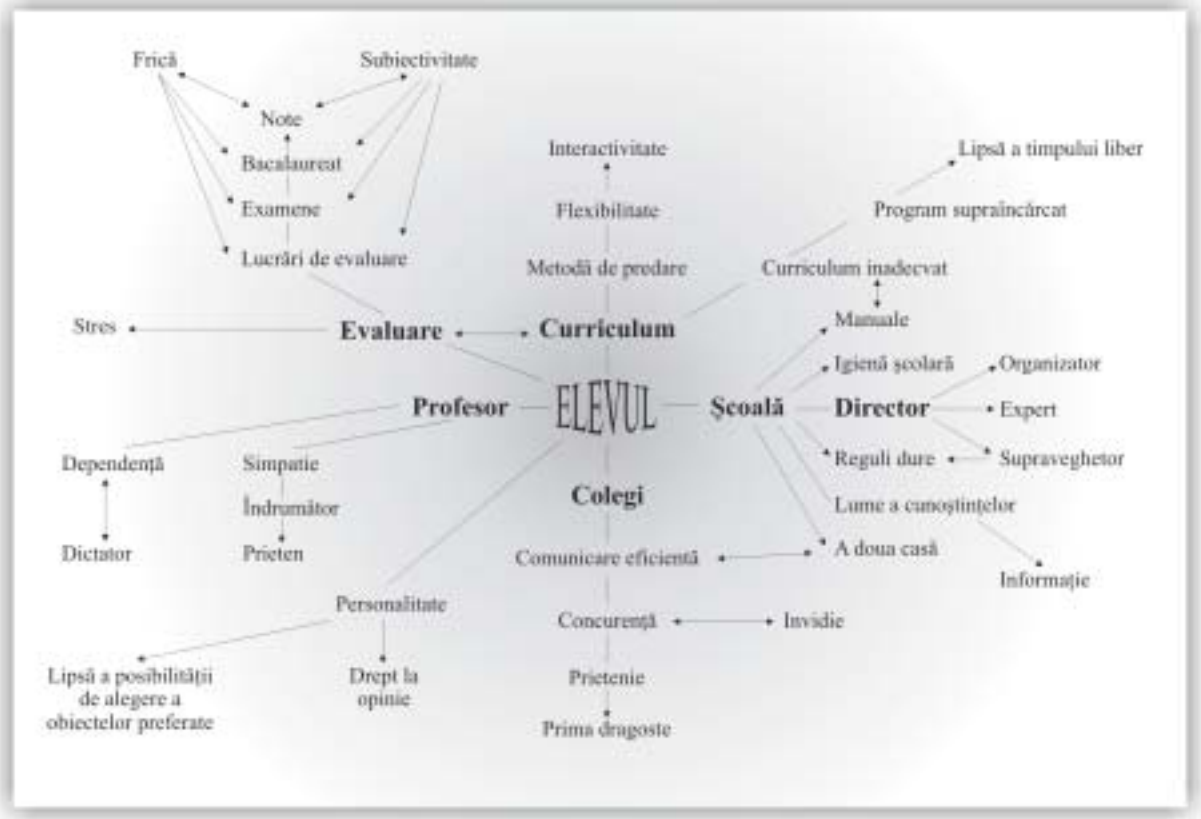
inepuizabile, care nu pot fi discutate făcîndu-se abstracţie de vreunul. Printre bucurii şi tristeţi, lacrimi şi zîmbete, sărbătorim şi în acest an Ziua Copilului, Ziua Copilului-Elev. O sărbătorim în felul nostru...

Printr-o mirabilă "coincidenţă", în această zi de 1 iunie redacţia revistei "*Didactica Pro...*" a decis organizarea unei mese rotunde inedite – cu participarea mai multor liceeni din republică care, fiind în febra pregătirii pentru susţinerea examenelor, au acceptat totuşi invitaţia noastră. Şi iată-ne cu o sală plină de copii, eveniment neobişnuit pentru C.E. PRO DIDACTICA. La discuţie au fost prezenţi: Angela Baibarac (Liceul "L.Deleanu", Chişinău), Ion Bernaz, Marina Iaroţcaia (Liceul "S.Haret", Chişinău), Liliana Bujac, Dionis Rotaru (Liceul Teoretic, Mereni), Corina Ciumac, Diana Mocanu (Liceul "P.Ştefănucă", Ialoveni), Oleg Cibotaru, Mariana Hamoza, Viorica Raropu (Liceul "M. Sadoveanu", Călăraşi), Elena Guţu, Ludmila Hanganu, Vasile Lisnic (Liceul "Prometeu", Chişinău), Tincuţa Namesnic (Şcoala nr.65 "M. Eminescu", Durleşti), Rodica Petruşevschi, Olesea Ştirbu (Liceul "M.Eliade", Chişinău), Sergiu Puiu (Liceul "Gaudeamus", Chişinău), Iulia Socolov (Liceul "I.Creangă", Chişinău) şi echipa redacţională a revistei "*Didactica Pro...*". Chiar dacă nu mai fuseseră la PRO DIDACTICA, toţi elevii cunoşteau activităţile de bază ale Centrului, deoarece majoritatea profesorilor din liceele din Moldova au fost la noi, Centrul beneficiind, astfel, de o "publicitate" gratuită chiar şi printre copii.

După o succintă prezentare a programelor C.E. PRO DIDACTICA şi a obiectivelor revistei "*Didactica Pro...*", elevilor li s-a comunicat scopul întîlnirii: evidenţierea şi discutarea unor aspecte importante ale activităţii liceenilor, bucuriile şi speranţele acestora; paşii ce trebuie întreprinşi (după părerea lor, şi nu a noastră, a adulţilor) pentru a îmbunătăţi starea de lucruri existentă etc. Pentru a elucida elocvent multilateralitatea statutului Elevului, le-am propus liceenilor să realizăm un *clustering* (vezi S. Lîsenco, ***Clustering****: metodă grafică de dezvoltare a gîndirii critice,* "*Didactica Pro...*", nr. 5, p. 54). Prin această tehnică, le-am solicitat liceenilor să pună în evidenţă acele aspecte, situaţii, persoane etc. care au tangenţe, influenţe şi interdependenţe cu Elevul. Ţinînd cont de specificul subiectului, am adaptat instrucţiunile tehnicii, păstrînd însă neschimbate etapele de realizare a clustering-ului clasic. Am fost plăcut surprinşi de faptul că liceenii cunoşteau bine tehnica respectivă deoarece, după cum ne-au relatat, profesorii lor utilizează multe tehnologii noi de predare-învăţare.

Prezentăm în continuare clustering-ul elaborat de elevi şi fragmente din discuţia ce a urmat în baza acestuia.

Din cele reprezentate de dvs. în clustering se evidenţiază net cîteva dimensiuni şi anume: Profesor, Curriculum, Evaluare, Colegi, Director, Şcoală. Vă propunem să clarificăm, să apreciem, să analizăm, pe rînd, toate valorile enumerate şi, în final, să ne facem auziţi. Întrucît protagonişti ai procesului



educațional sînt Elevul şi Profesorul, să începem discuția cu aceste subiecte. Care este relația liceeni-profesori? Ce influență au aceştia din urmă asupra discipolilor săi?

☺ Profesorului îi revine rolul cel mai important în viața elevului pentru că, în opinia mea, de personalitatea lui, de felul în care ştie să ne stimuleze depinde reuşita elevului sau chiar viitoarea lui profesie. Dezavantajul acestui "principiu" nescris este că anumite tehnici de predare-învățare nu pot fi pertinente tuturor elevilor. Cînd profesorul utilizează o tehnică, unii dintre noi însuşesc informația nouă mai bine, alții – mai puțin. De aceea consider că acest lucru trebuie luat în considerație.

☹ Nu sînt de acord cu afirmația că profesorul influențează viitorul elevilor. Pînă a ajunge să-şi aleagă meseria, elevii se maturizează şi pot lua decizii de sine stătător. Desigur, există persoane care nici la maturitate nu sînt în stare să ia hotărîri viabile, mă refeream însă la elevii cu discernămînt.

😐 Cred că eficiența relației Profesor-Elev depinde în mare măsură de felul în care profesorul acordă mustrări şi laude, deoarece unii dintre noi pot fi stimulați de o laudă, iar alții – de o mustrare. Deci, sarcina profesorului este dificilă: el trebuie să-şi cunoască foarte bine discipolii şi să fie precaut în administrarea "recompenselor".

😐 Uneori între profesor şi elev apar conflicte care periclitează bunul mers al activității de învățare. Consider că acestea sînt determinate de subiectivismul profesorilor, care sînt mai indulgenți cu elevii favoriți şi au o atitudine rezervată față de alții.

☹ Sînt regretabile cazurile cînd profesorul "exploatează" elevul pentru a-şi spori prestația profesională, atribuindu-şi meritele acestuia. Nu e deloc modest să procedezi astfel, chiar dacă rolul profesorului, de cele mai dese ori, este esențial în reuşita elevului. Un elev bine educat întotdeauna le va fi recunoscător profesorilor pentru abnegația şi efortul depus şi le va acorda tot respectul.

☺ Există şi profesori care îşi sacrifică, pentru noi, timpul liber sau cel destinat familiei, fiind disponibili oricînd să ne acorde ajutor şi susținere. Există două categorii distincte de profesori: altruişti şi egoişti. Ce trebuie să facem pentru a avea doar profesori altruişti?

☺ Consider că noi, elevii, putem influența mult relația Profesor-Elev prin cooperare, respect şi străduință. Nu cred că există profesor care să rămînă impasibil la o solicitare a elevului, atîta timp cît acesta l-a respectat şi şi-a dat toată silința să reuşească.

😐 Un comportament respectuos, o atitudine plină de considerație constituie pilonii unei relații eficiente dintre profesor şi elev. Meseria de dascăl este una deosebită şi responsabilitatea acestuia – formarea personalității elevului – este enormă.



☺ Deseori, profesorul este o veritabilă sursă de înțelepciune, de lecții de viață. El este asemeni unui părinte, înrucît oricînd putem apela la părerea şi susținerea lui. Personal, solicit frecvent sfatul, ajutorul sau sprijinul moral al profesorului pentru că îmi este apropiat.

☹ Mulți elevi se supără pe profesori cînd aceştia sînt trişti, apatici sau ursuzi. Este cert faptul că stările cotidiene, problemele din familie sau cu colegii, situația economică precară etc. – toate acestea au un impact negativ asupra procesului educațional. Dacă ne-am certat cu prietena sau avem neînțelegeri cu părinții, sîntem oare mai agreabili? Trebuie să-l acceptăm pe profesor aşa cum este, cu toate dispozițiile şi indispozițiile lui. El ne acceptă pe noi toți, 18 sau 28, aşa cum sîntem. Cu siguranță, atunci cînd vine la ore încearcă să se detaşeze de toate aceste stări. Să-i apreciem efortul.

În speranța că prin acest dialog veți schimba atitudini şi comportamente indezirabile, consolidîndu-le pe cele adecvate, şi îi veți sensibiliza pe profesori în continuă perfecționare asupra acelor aspecte delicate pe care le-ați evidențiat, să ne referim la ceea ce, probabil, s-a acutizat, în special, în această perioadă şi anume, problema evaluării şi a examenelor.

😐 Doar atunci cînd examenele sînt organizate astfel încît să cuprindă toate cunoştințele elevilor, putem afirma cu certitudine că are loc o evaluare. Uneori însă examenele presupun o simplă exersare a memoriei sau un joc de noroc, iar ceea ce contează cu adevărat – inteligența şi creativitatea – rămîn în umbră, nevalorificate.

☹ Chiar dacă sec. XXI este unul al hegemoniei computerului şi al Internetului, nu trebuie şi oamenii să se transforme în maşini, în niște roboți anoşti. Despre ce fel de civilizație putem discuta atunci cînd moare arta, creativitatea, originalitatea...?

☹ Sînt cazuri cînd profesorul nu apreciază gîndirea şi originalitatea elevilor, ci aşteaptă o reproducere a celor relatate de el sau, mai grav, a propriei lui opinii. Această "verificare a cunoştințelor" ne

transformă în papagali, ne privează de dreptul de a gîndi şi de cel la liberă exprimare. Nu putem deveni personalităţi dacă ne ţinem Eul închistat.

😐 Lucrările de control, tezele, examenele sînt momente destul de dificile pentru mulţi dintre noi, iar suportul informaţional şi psihologic, pe care îl oferă profesorul elevilor, este esenţial în susţinerea reuşită a acestora. Este foarte bine dacă profesorul ştie să motiveze elevii, să le stimuleze potenţialul şi să "provoace" o concurenţă loială între dînşii.

😐 Îmi displace faptul că inteligenţa noastră se "cuantifică" prin note. Pentru cineva o notă proastă poate fi un adevărat dezastru şi îl poate marca pentru tot restul vieţii. O notă negativă e în stare să stimuleze elevul sau să-l descurajeze (acesta etichetîndu-se ca fiind un "ratat"). De aceea, aprecierea cu notă presupune multe riscuri. Există ţări în care pînă la o anumită etapă nu este aplicat acest sistem de evaluare şi n-aş putea spune că elevii de acolo nu sînt inteligenţi.

😐 Consider că notele sînt foarte importante. Contează însă ca ele să fie reprezentative, să reflecte potenţialul real al elevului. Mai mult decît atît, uneori admiterea la facultate se face în baza acestora, elevilor cu note bune facilitîndu-li-se înscrierea.

☹ Dorinţa aproape obsesivă a profesorilor de "a ne pregăti pentru viaţă" de multe ori are drept rezultat cultivarea unor ghiocei "de seră".

☺ Evaluarea este indispensabilă unui proces de învăţare. Pe lîngă faptul că ajută profesorul să ne aprecieze cunoştinţele şi abilităţile, avem şi noi multe de cîştigat: ştiind nivelul anterior şi cunoscîndu-ne nivelul la zi, putem să ne autoevaluăm şi să creştem. Ceea ce contează este organizarea eficientă a probelor de evaluare de către Minister, profesor, precum şi conştiinciozitatea, responsabilitatea şi atitudinea elevului: învăţăm pentru "ziua de azi" sau învăţăm pentru întreaga viaţă.

Vorbind despre evaluare, am ajuns să discutăm şi problema curriculumului, a programului de activităţi educaţionale care, eficient sau ineficient, oricum se repercutează asupra procesului de predare-învăţare.

☹ Cel mai frecvent recurs privitor la curriculum este supraîncărcarea informaţională, care solicită elevului un efort extrem de mare, atît mintal cît şi psihologic. Tendinţa spre o dezvoltare multilaterală este



un adevărat calvar. Ar fi mult mai util dacă în primii opt ani de studii am învăţa doar informaţii generale, fără prea multe detalii, iar o dată cu începerea etapei liceale, fiecare să decidă ce vrea să studieze mai profund şi anume acestor discipline să le acorde prioritate.

😐 Poate ar fi mai bine să li se permită elevilor să decidă volumul de cunoştinţe pe care urmează să-l asimileze. Cineva rezolvă cu uşurinţă 10 exerciţii la matematică, iar altul, cu greu, doar trei dintre ele. Fiecăruia – după posibilităţi. Prin impunerea unor standarde identice pentru toţi, învăţămîntul ne uniformizează, pe cînd noi sîntem atît de diferiţi!

😐 Indiscutabil, fiecare trebuie să deţină un anumit bagaj de cunoştinţe. Ar fi mai oportun însă să cunoaştem mai puţine, dar în profunzime, şi nu totul, dar superficial. Să nu ne avîntăm să cuprindem necuprinsul. Prin opţiunea pentru anumite discipline şcolare se asigură un învăţămînt mai individualizat şi, deci, mai eficient.

☹ Uneori ajung acasă la ora opt seara şi mă culc pe nemîncate. Ştiu că multor liceeni li se întîmplă la fel. Sîntem suprasolicitaţi: şi la şcoală, şi cu temele pentru acasă. Atunci cînd ne orientăm spre cantitate, calitatea, după părerea mea, nu mai este aceeaşi. Rămîne să se decidă ce vrem: cantitate sau calitate. Păcat că nu putem hotărî chiar noi, elevii.

☺ Aş avea cîteva sugestii privind îmbunătăţirea curriculumului: să se evalueze eficienţa acestuia nu doar în baza celor relatate de profesori, dar şi a opiniilor noastre – "beneficiarii" direcţi. Ar fi binevenit ca atunci cînd sîntem în faţa alegerii unei viitoare profesii, să se organizeze vizite la instituţii de învăţămînt superior şi întîlniri cu persoane de diferite profesii, pentru a cunoaşte specificul meseriei respective.

Discuţia a finisat cu activitatea "Fraze neterminate", participanţii fiind solicitaţi să completeze/ elaboreze anumite enunţuri, care conţin sarcina de identificare cu un personaj din peisajul învăţămîntului. Am dorit ca prin aceste completări de frază Elevul să ne spună ce-şi doreşte. Poate astfel vom fi mai aproape de el.

✓ **Dacă aş fi preşedinte al Republicii Moldova:**

"... aş face vizite în şcoli şi licee, în special, în mediul rural, pentru a analiza nevoile cele mai stringente din învăţămînt; printr-un ordin special, aş declara cît mai multe Zile ale Copilului, deoarece doar atunci maturii îşi amintesc de problemele copiilor; aş încerca să fiu pentru o zi profesor sau elev";

"... aş îmbunătăţi condiţiile în învăţămînt; aş mări salariul porfesorilor; aş introduce disciplina *Psihologia* din cl. a VII-a; aş face astfel încît examenele de BAC să fie susţinute în liceul în care studiază elevii".

✓ **Dacă aş fi ministru al învăţămîntului:**

"... aş schimba programa de studii; aş oferi mai

multă libertate elevilor; aş include discipline opţionale; aş introduce în şcoală obiecte ca: *Sănătatea, Psihologia* etc.";

"...aş organiza mai multe testări pentru profesori, decît pentru elevi; aş acorda mai multe zile pregătirii pentru susţinerea examenelor; aş organiza training-uri şi pentru părinţi; aş vizita mai des şcolile pentru a discuta cu copiii şi a le afla problemele";

"...aş simplifica curriculumul; aş găsi finanţatori care să ne ajute să dezvoltăm învăţămîntul din Moldova; aş introduce mai multe profiluri; aş exclude sistemul de notare pînă în cl. a V-a";

"...aş fugi de un asemenea post".

✓ **Dacă aş fi preşedinte al comisiei de susţinere a examenelor de BAC:**

"... aş încerca să fiu obiectiv; aş permite elevilor să utilizeze scheme şi tabele; aş crea o atmosferă plăcută şi liniştită; aş organiza o discuţie cu absolvenţii pentru a-i încuraja; aş ruga unii părinţi să nu-mi facă vizite secrete";

"... aş cere supraveghetorilor, în mod obligatoriu, să zîmbească în timpul examenelor de BAC".

✓ **Dacă aş fi director de liceu:**

"... aş organiza săptămînal o Masă rotundă cu cîţiva elevi din fiecare clasă pentru a discuta problemele cu care se confruntă; aş întreba elevii ce profesor preferă pentru un obiect sau altul şi de ce; aş mări volumul de cărţi din bibliotecă";

"...aş facilita procesul de modernizare a învăţămîntului în baza standardelor europene; aş aloca bani pentru procurarea cărţilor recent publicate şi a utilajului necesar";

"... la angajarea profesorilor, aş organiza un astfel de concurs care să evalueze nu doar bagajul de cunoştinţe, ci şi abilităţile de bun psiholog; în luarea deciziilor, aş ţine cont şi de opiniile elevilor".

✓ **Dacă aş fi profesor:**

"... aş încerca să ţin ore cît mai interesante; aş permite adresarea oricăror întrebări; aş discuta orice sugestie sau obiecţie a elevilor; aş încuraja participarea tuturor elevilor la discuţie; aş fi obiectiv ";

"... i-aş trata pe toţi copiii la fel, indiferent de starea socială şi capacităţi; i-aş ruga să mi se adreseze cu numele mic";

"... aş încerca să comunic eficient cu elevii; aş respecta personalitatea fiecărui elev; aş ajuta elevii timizi să-şi depăşească frica sau complexul de inferioritate; aş fi sincer, flexibil şi deschis pentru comunicare".

✓ **Dacă aş lucra la o revistă pedagogică, aş publica articole:**

"... despre eficientizarea procesului educaţional, despre psihologia elevilor şi a relaţiilor dintre profesor şi elev; aş promova noile metode de predare-învăţare;



aş deschide o rubrică permanentă unde să se publice scrisorile elevilor".

"...despre rezolvarea conflictelor dintre profesor şi elev; aş oferi cît mai multă informaţie pentru ca profesorii să-şi poată îmbogăţi cunoştinţele în domeniul lor de activitate".

✓ **Dacă aş fi magician:**

"... aş fonda multe biblioteci cu cărţi de calitate; aş oferi copiilor cele mai favorabile condiţii de învăţare, iar la fiecare pauză – fructe, ciocolată etc.";

"... aş înzestra şcolile cu echipamentul necesar, inclusiv calculatoare; aş ajuta copiii defavorizaţi să meargă la şcoală; aş organiza multe excursii; aş înfiinţa o organizaţie nonguvernamentală, destinată exclusiv elevilor";

"... aş soluţiona toate problemele copiilor, ale părinţilor şi profesorilor".

Sperăm că cele luate în dezbatere vor produce reverberaţii, chiar dacă astăzi, aici, n-a fost prezentă întreagă comunitate de liceeni, ci doar un grup foarte reprezentativ. Merită să menţionăm faptul că în cadrul acestei discuţii neoficiale, nimeni dintre voi nu a încercat să-şi exonereze responsabilităţile de licean, să eludeze vreo problemă sau să disimuleze careva aspecte ale ANILOR DE LICEU. Apreciem mult sinceritatea cu care valorizaţi ceea ce deţineţi, entuziasmul cu care vreţi să îmbunătăţiţi lucrurile ce nu merg tocmai bine şi speranţa cu care vă avîntaţi în torentul vieţii. Vă dorim mult succes şi vă aşteptăm oricînd.

Consemnare: Dana Terzi
1 iunie 2001, C.E. PRO DIDACTICA

Didactica Pro..., Nr.4(8), anul 2001



Aspecte ale dezvoltării capacităților cognitive la adolescenți în procesul instruirii asistate de calculator

Aglaida **BOLBOCEANU**

Influența mașinii electronice de calcul (MEC) asupra dezvoltării intelectuale se manifestă atît în aspect istoric cît şi ontogenetic, pe parcursul evoluției psihicului. Din punctul de vedere al ontogenezei, dezvoltarea psihică este un proces de achiziționare a experienței sociale (L.Vîgotsky). Analizînd prin această prismă rolul MEC în dezvoltarea intelectului, constatăm următoarele: o dată cu apariția acesteia se schimbă forma de păstrare, în mare parte, a experienței sociale; procesul de achiziționare a cunoştințelor obține încă un component – calculatorul; are loc reducerea informației pînă la cea necesară de a fi însuşită.

Influența computerului asupra dezvoltării psihice a copilului poate fi analizată din punctul de vedere al conținutului general şi al celui specific, implicate în dezvoltarea intelectuală a copilului şi în sfera personalității acestuia.

În condițiile de computerizare a activității de joc, cele mai importante schimbări au loc în sfera cognitivă a copilului. Ele reflectă, în esență, legitățile de însuşire a calculatorului ca mijloc de activitate. Lucrul cu calculatorul contribuie la echilibrarea dinamicii dezvoltării proceselor psihice (percepția; gîndirea imaginativă, verbală, logică) în baza principiului de complementaritate.

Computerul este un obiect complicat pentru copil, înaintînd exigențe sferei cognitive. Concomitent, el pune la dispoziție posibilități de cunoaştere, care lipsesc în condițiile tradiționale din cauza unor abilități neformate încă (preşcolarul, de exemplu, nu poate elabora imaginea grafică a unor raporturi).

În interacțiunea cu computerul, copilul trebuie să cunoască şi să realizeze modalități generalizate ale acțiunilor cu obiectele în cadrul gîndirii intuitiv-practice sau, conform terminologiei lui J.Piaget, al intelectului senzo-motor şi al gîndirii preoperaționale. Computerul îi oferă copilului, începînd cu vîrsta de trei ani, o varietate mare de transformări ale elementelor de joc, de modalități de includere a acestora în diferite activități.

La vîrsta preşcolară superioară, pentru ca interacțiunea cu computerul să devină joc, e necesară restructurarea acțiunilor cu obiectele exercitate anterior şi devenite deja şabloane. Realizarea potențialului dezvoltativ în interacțiunea cu computerul depinde însă de condițiile interne ale subiectului, în special, de interesul şi activismul lui cognitiv. Particularitățile date impun abordarea individuală a copiilor în procesul însuşirii computerului şi dirijarea de către adult a acestui proces într-un mod special. Însuşirea computerului presupune cooperarea cu un adult sau un alt copil ce cunoaşte mai bine procedeele de joc. Necesitatea de conlucrare este determinată în mod direct de dezvoltarea activismului cognitiv. Copiii nemotivați abandonează jocul, în timp ce apelarea la ajutorul unui matur sau al unui copil relevă tendința de continuare a jocului. Urmărind acțiunile adultului şi considerînd că le-a însuşit, copilul refuză ajutorul acestuia.

Interacțiunea copil-computer se caracterizează prin emotivitate înaltă, fapt care stimulează nu doar dezvoltarea intelectuală, ci şi sferele afective şi motivaționale. De menționat, că atunci cînd răspunde corect sau obține rezultatul scontat, copilul are variate sentimente. Interacțiunea în cauză cere ca premisă un anumit nivel de dezvoltare al copilului, dar şi anumite stări: plăcerea de a cunoaşte, satisfacția realizării şi obținerii unui rezultat, perseverența care facilitează continuarea activității în cazul unor dificultăți.

Vom evidenția aspectele psihicului care se supun unei schimbări mai profunde în interacțiunea copil-calculator.

1. Accelerarea tempoului de dezvoltare intelectuală şi de formare a activismului cognitiv. Copiii de pînă la 5 ani însuşesc computerul tot atît de repede ca şi cei de 6-7 ani, care au deja formate anumite acțiuni-stereotip.
2. Mai puțin pronunțate devin diferențele dintre dezvoltarea proceselor psihice – percepția, memoria, gîndirea etc.
3. Influența asupra sferelor afective, motivaționale şi volitive ale copilului are un caracter complex, manifestată în operarea concomitentă cu sunetul, culoarea, mişcarea obiectului şi tempoul apariției stimulenților, intensifică formarea structurilor reglatoare ale personalității şi dezvoltă activitatea de comunicare.
4. Utilizarea rațională a modalităților de prezentare a obiectelor cu care operează copilul creează condiții favorabile pentru dezvoltarea creativității, aptitudinilor generale şi speciale.

Vom remarca că aceste schimbări nu survin atunci cînd interacțiunea cu computerul are un caracter spontan, nefiind organizată şi dirijată de adult.

Pentru a stabili influenţa interacţiunii elev-calculator asupra dezvoltării cognitive în adolescenţă, am efectuat un studiu experimental, la care au participat două eşantioane de elevi din clasele liceale ale unui colegiu din capitală.

Grupurile experimentale se deosebeau după un singur criteriu: ponderea utilizării calculatorului în activitatea de învăţare. Conform răspunsurilor, pentru grupul A calculatorul constituie viitoarea specialitate; interacţiunea cu acesta este mai extinsă în timp; învăţarea calculatorului este mai profundă. Grupul B studiază calculatorul în limitele prevăzute de programa pentru un liceu cu profil sociouman.

Instrument de cercetare

Dezvoltarea sferei cognitive a fost cercetată prin aplicarea testului de structură a intelectului, elaborat de psihologul german R.Amthauer, care constă din sarcini verbale şi nonverbale (cifre şi imagini). El include 8 subteste ce permit evaluarea nivelului de dezvoltare intelectuală sub următoarele aspecte: operaţii logice, evoluţia gîndirii formale şi a celei spaţiale. Testul în cauză poate fi aplicat concomitent unui grup destul de numeros (25-30 de elevi), iar rezultatele obţinute oferă informaţii despre structura individuală a intelectului, fapt pentru care am preferat să lucrăm cu acesta, *scopul studiului fiind constatarea direcţiilor de influenţă a interacţiunii cu calculatorul asupra dezvoltării cognitive a adolescentului.*

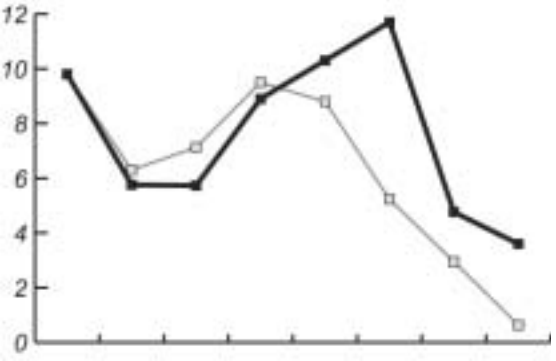
Rezultate

Rezultatele generale obţinute în urma aplicării testului Amthauer (în puncte convenţionale, media pe grup) sînt prezentate în tabelul ce urmează.

Subteste	Numărul mediu de puncte	
	Informatica (A)	Juridica (B)
I.	9,8	9,8
II.	5,76	6,3
III.	5,73	7,13
IV.	8,9	9,5
V.	10,3	8,8
VI.	11,7	5,23
VII.	4,76	2,95
VIII.	3,6	0,63
Media generală	60,5	48,7

Examinarea sumară a tabelului denotă diferenţe între nivelul şi structura grupurilor cercetate. Mai întîi de toate, variază media generală: în grupul A aceasta este egală cu 60,5 puncte (suma posibilă fiind 156), iar în grupul B ea constituie 48,7 puncte, deci cu 12 puncte mai puţin. Acest indicator confirmă un nivel mai înalt de dezvoltare a intelectului în grupul A.

Diferenţele de structură a intelectului între cele două grupuri pot fi reprezentate grafic astfel:



Profilul intelectului în grupurile de subiecţi studiate

În grupul A elevii au obţinut rezultate mai bune la subtestele V,VI, care necesită operaţii logice cu cifre şi la subtestele VII,VIII, ce depistează nivelul de dezvoltare a gîndirii spaţiale. În grupul B rezultate mai înalte s-au înregistrat la subtestele II, III, IV, ce conţin sarcini pentru studierea intelectului verbal şi a capacităţii de stabilire a raporturilor dintre noţiuni. Un număr egal de puncte au acumulat ambele grupuri la subtestul care include sarcini verbale şi de cultură generală. Pentru studiul nostru sînt relevante cîteva momente: diferenţa marcantă dintre grupuri la subtestul VI (operaţii de scriere cu cifre, de exemplu: "Continuaţi şirul: 9, 7, 10, 8, 11, 9, 12...") şi la subtestul VIII (identificarea cubului prin schimbarea imaginară a poziţiei lui în spaţiu). Grupul B a dat dovadă de un nivel mai înalt la toate testele verbale (a se vedea graficul).

Concluzii

Rezultatele menţionate constituie argumente în favoarea ideii că interacţiunea om-calculator determină modificări de ordin calitativ în dezvoltarea proceselor psihice cognitive. În cazul nostru s-a depistat nu doar accelerarea dezvoltării cognitive, dar şi diferenţe de structură a intelectului. Dacă la majoritatea elevilor din grupul B, care studiază calculatorul după o programă redusă, prevalează capacităţile verbale, membrii grupului A, cu studierea aprofundată a calculatorului, posedă capacităţi mai înalte în ceea ce priveşte operaţiile formale cu cifrele şi relaţiile spaţiale. Se conturează o tendinţă centrală vizavi de influenţa interacţiunii cu calculatorul asupra intelectului adolescenţilor: amplificarea dezvoltării gîndirii formale şi spaţiale însoţită de un tempou relativ mai scăzut de dezvoltare a intelectului verbal.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera-Litera internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
2. *Деятельность младших школьников в компьютерной игровой учебной среде*, "Информатика и образование", №6, 1990.
3. Тихомиров, О.К., *Психология компьютеризации*, Киев, 1998.

Reflecţii privind testarea naţională în clasa a IX-a



Serghei **LÎSENCO**

Testarea naţională în clasa a IX-a, în sfîrşit, s-a produs! Putem să ne felicităm cu această primă experienţă.

Evenimentul a generat o mulţime de idei, ce se întrepătrund, cu referire la trei probleme generale:

- Ce sistem de notare utilizăm în cadrul testării naţionale?
- Cît de exact sînt formulate subiectele şi întrebările testului?
- Ce repere stabileşte testul pentru elevi şi profesori?

Numărul 3 (noiembrie/2000) al revistei "*Didactica Pro...*" a fost consacrat tematicii evaluării. Materialele publicate reflectau diferite opinii privind situaţia evaluării în republică. Testarea naţională în clasa a IX-a, experienţa acumulată, ne permit să revenim la această problematică, dar la un alt nivel.

Sistemul de învăţămînt dintotdeauna a ţinut cont de o anumită cerere socială. În mod firesc, schimbările care se produc în societatea noastră o modifică şi, respectiv, influenţează sistemul de învăţămînt. Direcţia principală a acesteia – orientarea spre personalitatea elevului, democratizarea, dezvoltarea aptitudinilor sociale şi profesionale – a fost stabilită demult. E mai dificil să schimbăm mecanismele de realizare a acestor principii. Evaluarea joacă un rol important în procesul dat. Graţie acesteia, obţinem informaţii utile pentru perfecţionarea curriculumului, manualelor, metodelor de predare. Evaluarea la nivel naţional este un reper pentru elevi, profesori, părinţi, deoarece concretizează cerinţele faţă de cunoştinţele, aptitudinile şi atitudinile formate.

Realitatea, caracterul nefinisat al reformei învăţămîntului, imperfecţiunea procesului de evaluare condiţionează totuşi apariţia unor factori ce diminuează valoarea testării naţionale:

- Ca şi mai înainte, sînt apreciate preponderent cunoştinţele, şi nu aptitudinile.
- La admiterea în licee, colegii sau la angajarea în serviciu, rezultatele testării nu constituie reperele de bază, ci din contra, sînt aplicate metode de evaluare în funcţie de scopurile şi priorităţile instituţiilor respective.
- Testarea generează unele emoţii negative. Elevul este îngrijorat de faptul că o simplă întîmplare ar putea determina o apreciere eronată a muncii sale de un an. Profesorul are temeri că autoritatea şi profesionalismul său vor fi puse sub semnul întrebării. Părinţii sînt nemulţumiţi de faptul că copiii lor sînt stresaţi.
- Organele educaţionale administrative continuă să evalueze munca profesorului în funcţie de rezultatele testării elevilor. Cadrul didactic, la rîndul său, ţine cont de acest criteriu şi tinde să mărească notele elevilor, pentru a-şi pune în evidenţă propria valoare.

Aceşti factori stimulează dorinţa de a majora nejustificat rezultatele evaluării, de aceea, în consecinţă, nu deţinem informaţii obiective pentru a le aprecia şi a le pronostica corect. Mai mult ca atît, scopul nostru primordial este realizarea cu succes a obiectivelor, dar *de facto* contribuim la educarea unei atitudini de exercitare cu orice preţ a obligaţiunilor, ceea ce, la drept vorbind, nu răspunde nici pe departe scopului propus.

De obicei, stoparea tendinţei elevilor, profesorilor, părinţilor de a mări rezultatele reale era efectuată prin aplicarea unor practici de intensificare a controlului sau modificarea formelor şi metodelor lui. Situaţia a favorizat inventarea mai multor posibilităţi de evitare a controlului. Ieşirea din acest cerc vicios trebuie să fie iniţiată de structurile de stat prin refuzul lor de a folosi procesul de evaluare ca modalitate de control ce permite menţinerea relaţiilor de dependenţă. Dacă tot afirmăm că statul există pentru om, recunoaştem că oamenii sînt diferiţi şi fiecare prezintă o valoare, atunci de ce considerăm în continuare evaluarea drept o etichetare? Nu este oare cazul să căutăm alte mijloace, mai obiective şi mai democratice, care să ne ofere informaţii mai concludente?

Logic ar fi să raţionăm astfel: la baza testării naţionale trebuie pus un standard ce ar reflecta concepţia societăţii despre cunoştinţele şi aptitudinile necesare membrilor ei. Acest standard reprezintă o temelie pe care, ulterior, ar putea fi construite toate cunoştinţele şi aptitudinile ce-i permit individului să devină un membru demn al societăţii. Prin urmare, ceea ce ar trebui să ne intereseze, în mod special, este numărul de elevi care posedă această "temelie", şi nu măsura în care fiecare a început "să-şi construiască proprii pereţi". Reiese că testarea naţională n-ar trebui să utilizeze

sistemul de notare cu 10 puncte, ci criteriul *admis/ respins*. *A propos,* anume acest sistem este folosit în Franța pentru testarea națională a elevilor din clasa a IX-a.

Ni s-ar obiecta că o astfel de evaluare va conduce la "punerea pe acelaşi cîntar" a tuturor elevilor şi că aceştia nu vor avea o imagine obiectivă despre nivelul lor de cunoştinţe şi aptitudini. Pentru a depăşi această temere, se va ține cont de nota anuală, iar fiecare elev va putea obține informații referitoare la executarea testului.

Un alt argument în favoarea criteriului *admis/ respins* constă în faptul că ne lipseşte experiența necesară în domeniul testării, începînd cu formularea subiectelor şi terminînd cu procesul de desfăşurare. Astfel, creşte considerabil riscul unei evaluări subiective, care poate fi compensată prin renunțarea la sistemul de notare cu 10 puncte.

Utilizarea criteriului *admis/respins* va diminua, în primul rînd, starea de nervozitate a participanților la testarea națională, iar informația despre reuşita realizării sarcinilor va fi mai obiectivă şi, respectiv, mai utilă pentru apreciere şi pronosticare. În opinia noastră, acesta constituie scopul principal al testării naționale la etapa actuală.

În continuare ne vom referi la testul național de istorie în clasa a IX-a. Cea mai mare realizare a lui constă în includerea unor subiecte ce solicită folosirea documentelor. Anume acest tip de sarcini didactice permite a conştientiza necesitatea studierii istoriei: elevul nu trebuie să-şi încarce memoria cu date şi aprecieri ale evenimentelor istorice, ci să învețe a analiza de sine stătător faptele trecutului prin intermediul diverselor surse şi opinii. Din această perspectivă, subiectele propuse de testul național trebuie perfectate, atît din punctul de vedere al formulării, cît şi în ceea ce priveşte aplicarea diferitelor procese de gîndire.

Experiența internațională în desfăşurarea testărilor impune cerințe stricte privind formularea subiectelor. Ele trebuie să fie clare, succinte, să nu permită diferite interpretări şi să nu necesite explicații suplimentare. Cu părere de rău, nu toate formulările subiectelor corespund acestor condiții (cel puțin, în varianta rusă).

De exemplu, subiectul 8.4 ce solicita lucrul cu documentele a fost expus în felul următor: "Găseşte termenul echivalent al expresiei *popoarele singure îşi decid soarta*", răspunsul aşteptat fiind *autodeterminare.* Această formulare presupunea minimum două variante de tălmăcire: 1) a găsi termenul în textul documentului; 2) "a găsi" termenul în memorie. Răspunzînd la această întrebare, elevul poate utiliza sinonimele noțiunii de *autodeterminare: independență*, *suveranitate*, sau îmbinări de cuvinte cu sens analog. Pentru ce variantă va opta? Majoritatea elevilor din clasa în care predau au încercat să caute termenul în textul documentului şi, bineînțeles, nu l-au găsit. Prin urmare, au dat un răspuns incorect. O formulare mai reuşită ar fi fost următoarea: "Care dintre termenii propuşi mai jos defineşte expresia din document "*popoarele singure îşi decid soarta": dreptul la autodeterminare; independență; suveranitate".*

Subiectul 8.5: "Identifică factorii internaționali care au facilitat unirea Bucovinei cu România". Autorii testului şi-au propus numirea nu mai puțin a două condiții şi ar fi fost oportun ca această intenție să fie expusă explicit şi elevilor. În acest caz, subiectul trebuia formulat astfel: "Identifică nu mai puțin de doi factori internaționali, menționați în document, care au facilitat unirea Bucovinei cu România".

Subiectul 8.7: "Cine a decis soarta unirii Basarabiei, Bucovinei şi Transilvaniei cu România?" Răspunsul preconizat era: "În Basarabia – *Sfatul Țării*; în Bucovina – *Congresul General*; în Transilvania – *Adunarea Națională*". Mulți elevi, bazîndu-se, de altfel, pe fragmentele documentului, au răspuns greşit "poporul român", fapt condiționat de semantismul cuvîntului *cine* care este foarte larg (popor, personalitate, organ politic). Mult mai reuşită ar fi fost întrebarea: "Ce organe reprezentative au luat decizia unirii...".

Subiectul 8.8: "Compară Declarațiile, atrăgînd atenția la căile de realizare a Unirii din 1918." Deşi se cerea evidențierea particularităților Unirii (necondiționată sau condiționată) accentul logic totuşi a fost pus pe comparația Declarațiilor. Varianta: "Ce concluzii s-ar putea trage privind căile de unire, în baza comparației documentelor?" permite, din punctul nostru de vedere, punerea în evidență a aptitudinilor elevilor de a analiza documentele istorice.

Sarcina 8.9: "Motivează enunțul "Unirea este *speranța eliberării noastre*" cu referire la Basarabia, Bucovina, Transilvania." Autorii testului aşteptau o argumentare vizînd trecutul istoric, cerință neclară însă elevilor. De aceea răspunsurile au fost incomplete. O formulare mai corectă ar fi fost următoarea: "Folosind cunoştințele despre evenimentele sec. XIX, explică fraza "Unirea este *speranța eliberării noastre*" cu referire la Basarabia, Bucovina, Transilvania".

Sper că aceste raționamente vor fi utile tuturor celor care doresc să evalueze cunoştințele elevilor în baza testelor, precum şi autorilor.

Să examinăm în continuare în ce măsură testul este orientat spre determinarea aptitudinilor elevilor de a gîndi analitic şi sintetic, adică la un nivel net superior unei simple cunoaşteri sau reproduceri.

Primele şapte subiecte: "Uneşte printr-o linie evenimentul cu data istorică ce-i corespunde"; "Încercuieşte litera ce corespunde răspunsului co-

rect"; "Citeşte afirmaţia. Dacă ea este justă, încercuieşte litera *J*. Dacă este falsă, încercuieşte litera *F* şi înlocuieşte cuvîntul subliniat cu un altul, transformînd această afirmaţie în una justă"; "Completează fiecare propoziţie cu un termen corespunzător, selectîndu-l din cele propuse mai jos", solicitau preponderent memorizarea, recunoaşterea şi simpla reproducere a cunoştinţelor.

Subiectul 8, bazat pe lucrul cu trei fragmente extrase din documente istorice, presupunea, în cazul a 8 din 11 întrebări, simpla înţelegere a textului, reproducerea unor fraze separate. Doar întrebările: 8.8 "Compară Declaraţiile, atrăgînd atenţia la căile de realizare a Unirii din anul 1918"; 8.10 "În Declaraţiile pentru Unire, România era considerată stat numai pentru români? Argumentează răspunsul"; 8.11 "Expune-ţi punctul de vedere despre democratismul noului stat românesc. Menţionează minimum trei argumente", necesitau o analiză profundă a documentelor propuse. Din păcate, au lipsit întrebările de interpretare, documentele selectate nu includeau aprecieri distincte ale aceluiaşi eveniment istoric şi, respectiv, nu au favorizat o analiză mai profundă.

Subiectul 9: "Haşurează pe hartă, în conformitate cu semnele convenţionale, teritoriile pierdute de România în 1940." Îndeplinirea acestei sarcini solicita, în mare parte, doar memoria şi, parţial, elemente de analiză. Un subiect ce necesită înţelegerea informaţiei, conţinînd semne convenţionale în baza cărora elevul ar trebui să tragă anumite concluzii, presupune un nivel mai înalt de gîndire şi aptitudini mai dezvoltate. Subiectul propus ar fi fost mai creativ, dacă elevului i se cerea să elaboreze singur sistemul de semne convenţionale. În acest caz, formularea ar fi putut fi următoarea: "Marchează pe hartă teritoriile pierdute de România în 1940, folosind semne convenţionale elaborate de sine stătător".

În concluzie, se poate menţiona că 75% din subiectele propuse verifică, mai întîi, memoria şi, mai puţin, alte procese de gîndire. Posibil, tocmai acesta a fost scopul urmărit de organizatorii testării naţionale la istorie. Dar cît de utilă va fi informaţia obţinută în procesul de modernizare a învăţămîntului? Va stimula ea dorinţa profesorilor şi elevilor de dezvoltare a aptitudinilor? Studierea istoriei şi cunoaşterea faptelor istorice devin oare mai utile elevilor pentru viaţă?

Testarea naţională în clasa a IX-a a fost condiţionată de aspiraţia de a perfecţiona sistemul nostru de învăţămînt, de a-l face mai eficient, mai modern, mai util. Nu este de mirare că testarea a cunoscut anumite carenţe. Important este că ştim deja cum să le evităm. Pentru analiza şi planificarea unui nou pas în procesul de modernizare a învăţămîntului din Moldova, trebuie luate în consideraţie toate opiniile, atît cele care mîngîie auzul cît şi cele mai puţin plăcute.



Anatol **MOCRAC**

Învăţămîntul - domeniu prioritar al vieţii sociale

Învăţămîntul este un domeniu prioritar al vieţii sociale, de care depinde formarea celui mai important factor al naţiunii – omul.

Realităţile economice, sociale şi politice din ţara noastră, tendinţa de aliniere la standardele internaţionale, necesitatea corelării reformei educaţionale cu cea social-economică implică revizuirea structurilor şi mecanismelor de funcţionare a sistemului educaţional existent, implementarea unor metodologii noi de organizare, dirijare, finanţare şi evaluare a învăţămîntului.

Reforma învăţămîntului în Republica Moldova se desfăşoară deja de 10 ani şi în această situaţie ne întrebăm: Cum se simte el, copilul, în aceste condiţii? I se respectă drepturile? Ce trebuie să întreprindem pentru a îmbunătăţi activitatea noastră, a pedagogilor?

Republica Moldova a ratificat mai multe acte normative internaţionale cu privire la drepturile copilului şi ale omului: Pactele juridice internaţionale cu privire la Drepturile Omului, Convenţia ONU cu privire la Drepturile Copilului, Convenţia asupra protecţiei copilului şi cooperării în materie de adopţie internaţională, Convenţia asupra aspectelor civile ale răpirii internaţionale de copii etc. Cu regret, acestea nu sînt asigurate pe deplin în statul nostru, lipsesc şi mecanismele de control.

Gradul de dezvoltare multilaterală a copilului (fizică, spirituală, intelectuală) este în dependenţă directă de ambianţa din familie, de nivelul de instruire al părinţilor, de asigurarea condiţiilor optime pentru

adaptarea şi inserarea lui socială, de cunoaşterea drepturilor şi obligaţiunilor sale etc.

Societatea noastră înaintează spre economia de piaţă. În acest context menirea pedagogiei constă în instruirea indivizilor în aşa mod, încît cunoştinţele obţinute să fie funcţionale. Astfel, scopul de bază al Departamentului Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport al Primăriei municipiului Chişinău este activitatea în direcţia democratizării societăţii procesuluiu instructiv-educativ şi formării personalităţii capabile să se manifeste plenar şi să creeze în condiţiile economiei de piaţă.

În municipiul Chişinău, concomitent cu instituţiile de învăţămînt preuniversitar cu programe de stat, mai există şi unităţi şcolare cu programe de alternativă: Academia copiilor (Şcoala viitorului), Şcoala Waldorf, Liceul experimental de Creativitate şi Inventică "Prometeu". Este implementat Programul "Pas cu Pas" şi Programul de educaţie timpurie individualizată (PETI).

Dacă în trecut se discuta despre şcolarizarea copiilor de la 7 ani, astăzi, conform Legii învăţămîntului, trebuie să asigurăm obligatoriu pregătirea de şcoală a acestora de la vîrsta de 5 ani. Indicele de instituţionalizare pe municipiu constituie 87%. Analiza efectuată relevă următorul fapt: copiii ce nu sînt instituţionalizaţi (13%) provin din familii dezavantajate economic.

Analiza cauzelor abandonului şcolar, a situaţiei familiilor care au copii cu tendinţa de a părăsi şcoala a determinat Primăria municipiului Chişinău să găsească posibilităţi materiale de a deschide în anul de studii 2000-2001 încă două instituţii pentru copiii orfani şi tutelaţi, pe lîngă cele trei existente.

Abandonul şcolar constituie, de asemenea, şi un criteriu de apreciere a activităţii şcolii, respectării particularităţilor individuale ale copilului, stimulării interesului pentru studii. Sondajele efectuate cu participarea elevilor denotă faptul că 74% din ei frecventează şcoala pentru a învăţa, 67% au încredere deplină în pedagogi, iar 6% acceptă metodele utilizate de profesori în cadrul predării. Totodată, 20% consideră drept deficientă organizarea procesului educaţional în şcoli, iar 48% sînt de părerea că relaţia Elev-Profesor lasă de dorit.

Capacitatea de a fi creativ afectează bunăstarea personală şi calitatea vieţii, influenţează modul în care ne adaptăm la ritmul tot mai accelerat al schimbărilor sociale, economice şi tehnologice. Profesorii sînt cei care deţin rolul esenţial în dezvoltarea creativităţii la elevi.

Abordînd conţinuturile, contextele, tipurile de activităţi, metodologiile aplicate, profesorii tind să asigure realizarea obiectivelor proiectate. Ei folosesc instruirea reciprocă, autoinstruirea elevilor, activităţi în grup; îmbină predarea cu modelarea, construcţia, algoritmul; efectuează cercetări; colaborează cu elevii în rezolvarea problemelor etc.

Graţie implementării curriculumului şcolar, în multe instituţii de învăţămînt preuniversitar din municipiu a sporit considerabil numărul de profesori care fixează ca obiective de bază ale lecţiei activizarea percepţiei şi a atenţiei; formează elevilor abilităţi de gîndire critică şi comunicare, ceea ce le va facilita încadrarea în mediul social.

Actualmente, e în plină desfăşurare introducerea în şcoală a manualelor noi conform curriculumului. Avînd editate deja 50-60% din manualele proiectate, ar fi oportun să evaluăm calitatea acestora, pentru a evita ulterior unele greşeli. Experţii menţionează că pe viitor concursurile manualelor este necesar să fie anunţate criteriile de calitate etc. Dispunem de multe sugestii pe care le vom înainta Ministerului Învăţămîntului pentru a îmbunătăţi condiţiile de desfăşurare a concursului.

S-a încheiat perioada tensionată a examenelor de BAC-2001. Iniţial, acesta pretindea să fie mai obiectiv şi mai transparent decît în anii precedenţi, intenţii ce au fost realizate, iar modificările introduse în Regulamentul de organizare şi desfăşurare a examenelor de bacalaureat s-au dovedit a fi relativ eficiente. S-a făcut un pas considerabil în aprecierea obiectivă a cunoştinţelor elevilor, mizîndu-se pe conştiinciozitatea şi onestitatea fiecărui examinator. Schimbările din Regulament au contribuit la evitarea unor probleme legate de contestarea lucrărilor, acestea, la solicitare, fiind puse la dispoziţia elevului, iar notele – argumentate.

Activităţile extraşcolare au ponderea lor în formarea personalităţii elevilor. Numărul de copii încadraţi în învăţămîntul complementar din municipiu sporeşte şi la momentul actual constituie 32%. Măsurile extraşcolare sînt solicitate mai frecvent de elevii claselor primare, deşi creşte interesul şi celor din ciclul gimnazial.

Printre problemele stringente ale societăţii noastre se înscrie şi formarea calităţilor moral-spirituale. Centrul ştiinţifico-metodic municipal de educaţie moral-spirituală a elaborat concepţia disciplinei şcolare *Arta de a deveni Om*, aprobată pentru implementare experimentală de la 1 septembrie curent, printr-o decizie a Colegiului Ministerului Învăţămîntului. Lucrarea analizează motivele degenerării moral-spirituale cu întregul ei spectru de aspecte negative şi propune conţinuturi noi, care ar putea contribui substanţial la ameliorarea climatului moral din societate. Concepţia este importantă prin faptul că are la bază normele morale ale credinţei creştine, idealul social cu un conţinut spiritual ales.

Deocamdată avem mai multe întrebări decît răspunsuri. Ce trebuie să facem? Cum putem îmbunătăţi situaţia dată? Un sondaj realizat recent relevă că 56% din elevi ar dori să trăiască în altă ţară! Aceasta

e nota pe care ne-o pun copii nouă, maturilor.

Este cazul să medităm şi să găsim soluţii pentru a le crea copiilor noştri condiţii de viaţă şi studii mai bune, pe care le merită din plin.

"Un viitor pentru fiecare"



Maria **VLEJU**

"*Un viitor pentru fiecare"* – sub acest generic sugestiv şi-a desfăşurat lucrările, la 3 iulie 2001, Conferinţa cadrelor didactice din municipiul Chişinău, care a plasat în centrul atenţiei Măria sa Copilul – *Elevul şcolii de azi* şi *Omul zilei de mîine*.

Am constatat cu tristeţe că nu prea avem cu ce ne lăuda la capitolul "Copilărie fericită". În zilele noastre nu e deloc uşor să fii copil. E şi mai greu să te ştii din



categoria celor defavorizaţi, adică să n-ai părinţi ori să-i ai, dar care să nu poată să-ţi asigure o bucată de pîine sau, şi mai tragic, să nu le pese de tine.

Din multitudinea de cazuri din cîte au avut loc într-o şcoală internat, îmi vine în memorie unul mai proaspăt. La finele anului de învăţămînt nu a fost posibil ca toţi copiii din şcoală să plece la tabăra de odihnă. În momentul cînd am fost nevoiţi să-i trimitem pe unii dintre ei în familie, am văzut lacrimi în ochii lor. Erau gata să accepte orice condiţie, numai să nu plece acasă, căci ne spunea Clim S., elev în cl. a V-a, "maică-mea bea, mă snopeşte în bătăi şi mă alungă în stradă".

Astăzi nimeni nu mai neagă faptul că vagabondajul în rîndul minorilor este o problemă socială gravă. Acest fenomen poate fi diminuat doar prin lichidarea cauzelor ce favorizează extinderea lui. Dintre cele mai frecvente evidenţiem două: starea materială grea care duce la degradarea morală a familiei, adică la indiferenţa părinţilor faţă de copiii lor, şi disocierea familială ce se caracterizează prin conflicte între părinţi sau între părinţi şi copii.

Ce se întîmplă cu un copil ajuns în stradă? În cel mai bun caz, este reţinut de poliţie şi internat la Centrul de Triere a Minorilor unde, temporar, i se acordă ajutor şi protecţie. Pericolul cel mai mare însă constă în faptul că mulţi copii nimeresc în unele structuri criminale care îi silesc să cerşească, să fure etc.

Este nevoie de mult timp, suflet şi efort ca fetiţele şi băieţeii din şcolile internat să fie reintegraţi în societate.

Trebuie să recunoaştem că legislaţia Republicii Moldova tratează doar parţial problemele copiilor. Neglijarea minorilor nu este atestată legal. Nu există instanţe capabile de a soluţiona cazurile de abuz asupra copiilor. Ar fi oportun ca instituţiile guvernamentale să conlucreze mai activ cu UNICEF, cu organizaţiile nonguvernamentale, axate pe problemele copiilor şi tinerilor, şi să aducă în deplină concordanţă legile naţionale cu prevederile Convenţiei Drepturilor Copilului.

Revenind la genericul Conferinţei cadrelor didactice din municipiul Chişinău "*Un viitor pentru fiecare*", dorim să atenţionăm că atît timp cît nevoile copiilor vor fi doar în atenţia şcolii şi ale profesorului, ţara noastră nu va avea viitor.

Conferinţele ştiinţifice ale elevilor

Valentina **MIRON**



Un sistem educaţional constructiv realizează axioma: elevul este subiectul acţiunii de formare care constituie, de fapt, o autoformare permanentă.

Cadrele didactice din municipiul Chişinău le oferă tuturor discipolilor o provocare pentru angajarea în procesul de autoinstruire activă prin intermediul Conferinţei "*Muncă, talent, cutezanţă*" (ce-şi desfăşoară lucrările deja de 33 de ani în ultima duminică a lunii aprilie), la care participă cei mai activi subiecţi ai procesului educaţional – elevii preocupaţi de munca de cercetare ştiinţifică.

Conferinţa, ca formă activ-participativă de organizare a activităţii elevilor, oferă variate oportunităţi. Elevii au posibilitatea să-şi testeze ideile în faţa unui public receptiv şi deschis spre colaborare. Chiar dacă discuţiile asupra referatelor, prezentate în cîteva ateliere, le relevă autorilor şi unele deficienţe, acest fapt nu-i descurajează, ci le facilitează investigaţiile ştiinţifice de viitor. Activităţile din cadrul conferinţei formează abilităţi de muncă creativă deoarece, conform regulamentului de organizare şi desfăşurare a acesteia, temele abordate pot fi doar extinderi ale curriculumurilor şcolare. Valoarea sentimentului de autor este extrem de importantă pentru motivaţia elevilor în munca de investigaţie.

Conferinţa ştiinţifică îi oferă fiecărui participant posibilitatea de autodepăşire şi autoafirmare în problemele care îl interesează, avînd un efect cognitiv pozitiv. Comunicările, în majoritatea lor, ies din limitele unui simplu referat, constituind nişte tratări teoretico-ştiinţifice şi studii bibliografice profunde.

Concurenţa la nivel aptitudinal şi atitudinal într-o structură democratică, unde esenţiale sînt criteriile de interes ştiinţific, şi nu vîrsta, contribuie la autorealizarea participanţilor – elevi din clasele primare, gimnaziale, liceale.

La cea de a XXIII-a ediţie a Conferinţei au participat 1341 de elevi de la instituţiile preuniversitare din municipiul Chişinău. Este cazul să remarcăm comunicarea ştiinţifică "Unele proprietăţi interesante ale elementelor chimice" prezentată în limba engleză de Sergiu Ironov, elev în cl. a VI-a a gimnaziului nr. 21 din or. Vadul-lui-Vodă. Alt exemplu ar fi Sandu Cosmescu, elev în cl. a IX-a a Liceului "Prometeu", care a captat interesul asistenţei cu trei comunicări ştiinţifice: la filozofie – "Creştinism, budism, islam" (studiu comparativ), la istoria universală – "Biblioteca din Alexandria", la literatura română – "Avangarda literară românească" (încercare teoretică), toate fiind apreciate cu diplome de gradul I.

Consiliile de evaluare, avînd în componenţă cei mai buni profesori din municipiu, au apreciat comunicările, reuşind să le încadreze în structura unor criterii relevante. Elevii au demonstrat un nivel înalt de originalitate, creativitate şi o abordare ştiinţifică a temelor prezentate. În rezultat, diplome de gradul I au obţinut 231 de elevi; diplome de gradul II – 233 de elevi, diplome de gradul III – 239 de elevi, fiind menţionaţi, în special, reprezentanţii şcolilor nr. 38, 65, 20, 63, 18 şi ai liceelor "I. Creangă", "N. Dadiani", "D. Cantemir", "D. Alighieri", "Iu. Hasdeu", "O. Ghibu", "Gaudeamus", "N. Milescu Spătarul", "Gh. Asachi", "M. Eliade", "Ştefan cel Mare", "A. Puşkin", "P. Movilă".

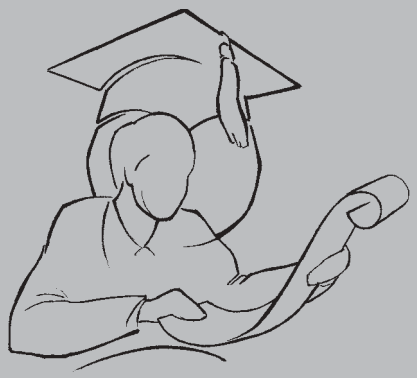
În cadrul Conferinţei a fost organizată şi o expoziţie a 45 de lucrări de artizanat, tablouri ale tinerilor artişti plastici, executate de elevi ai instituţiilor de învăţămînt preuniversitar din municipiul Chişinău.

În fiecare an sporeşte considerabil cantitatea şi calitatea lucrărilor prezentate la Conferinţa ştiinţifică "*Muncă, talent, cutezanţă*", fapt ce confirmă cu certitudine că în procesul de învăţămînt are loc acea transformare profundă care-l situează pe elev tot mai mult în centrul procesului educaţional şi că noi toţi sîntem în stare să educăm talente care se vor manifesta plenar în viitor.



Învățătura îi conferă omului demnitate.

D.Diderot



Masa rotundă:O şcoală pentru toţi sau o şcoală pentru fiecare?

(Experienţa societăţii daneze)

Au participat: **Svetlana Beleaeva**, Liceul "Gaudeamus"; **Nina Bernaz**, Liceul "S. Haret"; **Sofia Bolduratu**, Cancelaria de Stat; **Viorica Bolocan**, Liceul "M. Eliade"; **Iulia Caproş**, C.E. PRO DIDACTICA; **Ion Chelaru**, Liceul "V. Alecsandri", Ungheni; **Valentina Chicu**, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei; **Olga Cosovan**, Universitatea Pedagogică de Stat "I. Creangă"; **Nadia Cristea**, revista *"Didactica Pro..."*; **Otilia Dandara**, Universitatea de Stat din Moldova; **Rodica David**, C.E. PRO DIDACTICA; **Violeta Dumitraşcu**, C.E. PRO DIDACTICA; **Gheorghe Gîrneţ**, Ministerul Învăţământului; **Viorica Goraş-Postică**, C.E. PRO DIDACTICA; **Anatol Gremalschi**, Institutul de Politici Publice; **Mariana Kiriakov**, C.E. PRO DIDACTICA; **Eugen Martin**, Ministerul Culturii; **Liliana Nicolaescu**, C.E. PRO DIDACTICA; **Gabriel Palade**, Colegiul Financiar-Bancar; **Vlad Pâslaru**, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei; **Adela Scutaru**, Organizaţia obştească Junior Achievement Moldova; **Victor Sînchetru**, C.E. PRO DIDACTICA; **Lilia Stârcea**, C.E. PRO DIDACTICA; **Gheorghe Şalaru**, C.E. PRO DIDACTICA; **Dana Terzi**, revista *"Didactica Pro..."*; **Ilie Vancea**, Ministrul Învăţământului; **Mariana Vatamanu-Ciocanu,** revista *"Didactica Pro..."*.

L. Nicolaescu: Bine aţi venit la C.E. PRO DIDACTICA!

Mesele rotunde au devenit deja o tradiţie la noi. Dar discuţia de astăzi constituie un eveniment deosebit: sîntem onoraţi de prezenţa dl Ilie Vancea, Ministrul Învăţământului, căruia îi mulţumim mult că a acceptat invitaţia noastră. În urma celor patru vizite efectuate în Danemarca în cadrul unui proiect iniţiat de Mariana Kiriakov, la care a contribuit şi C.E. PRO DIDACTICA, participanţii au avut ocazia să ia cunoştinţă îndeaproape de sistemul educaţional al acestei ţări. Ne-am întrunit aici în speranţa că vom reuşi să abordăm cele mai stringente şi mai viabile subiecte ale învăţământului danez şi ale celui din Republica Moldova, care ar putea să intereseze specialiştii şi publicul larg.

M. Kiriakov: Istoria colaborării noastre începe în 1998 prin Proiectul *Modernizarea învăţământului umanist* al Fundaţiei Soros. Am stabilit relaţii cu fundaţia similară din Lituania, care ne-a facilitat legătura cu Fundaţia Daneză pentru Democraţie, aceasta fiind o structură a Ministerului de Externe. În perioada 1999-2001, Danemarca a fost vizitată de 67 de specialişti în domeniul educaţiei din Republica Moldova.

Programul proiectului prevedea informarea despre istoria ţării, structura teritorial-administrativă, politica promovată de organele legislative, sistemul de învăţământ, diverse probleme sociale etc., precum şi vizite la şcoli, grădiniţe, colegii, universităţi, şcoli vocaţionale şi pentru adulţi, aziluri de bătrîni, întîlniri cu reprezentanţii sindicatelor şi ai poliţiei etc.

L. Nicolaescu: Grupurile care au beneficiat de invitaţie s-au întors cu multe impresii. Obiectivul prezentei discuţii însă nu este atît împărtăşirea entuziasmului pe care l-au avut, ci, mai curînd, evidenţierea acelor particularităţi ale învăţământului danez pe care le-am putea promova şi la noi. Găsind modalităţi, energie şi

resurse umane ce s-ar implica în proiectele de implementare a noului, aceste experienţe ar avea un impact benefic şi asupra sistemului educaţional din Republica Moldova. Esenţial este să oferim informaţie care, chiar dacă nu dă soluţii pentru moment, ar trezi interesul pentru un alt mod de a vedea lucrurile şi a le face.

I.Chelaru: Datorită acestei vizite am ajuns la o concluzie importantă pentru mine: multe lucruri valabile pentru învăţămîntul danez ar funcţiona perfect şi la noi. Am putea soluţiona multiple probleme şi cu resurse minime. În Danemarca am văzut manuale care sînt în uz deja de un deceniu. Noi însă cheltuim anual sume enorme pentru a le reedita. Cred că institutele de cercetări sau grupurile de savanţi din republică ar putea elabora un manual pe care să-l utilizăm 5-10 ani.

Nu toate şcolile îşi pot permite luxul de a procura materialele şi echipamentul necesar procesului de instruire. De aceea, în fiecare regiune (Danemarca are 14 regiuni şi două municipalităţi, iar populaţia ţării constituie 5,2 mln. locuitori) funcţionează Centre Informaţionale pentru Pedagogi. Ele reprezintă nişte cabinete metodice care dau în arendă utilaj tehnic şi materiale didactice, oferă consiliere psihopedagogică, organizează seminarii de familiarizare a profesorilor cu metodele şi tehnicile de predare-învăţare inovatoare, cu experienţele colegilor etc. Bugetul unui astfel de centru constituie 6 mln. coroane la care se plusează încă 6 mln. obţinute în urma serviciilor prestate şcolilor. Dacă am deschide în fiecare judeţ din Moldova centre sau cabinete similare, dotate cu toate cele necesare, profesorii noştri ar avea de cîştigat enorm.

Gh. Şalaru: Practic, dispunem de toate resursele: specialişti, programe, computere etc., pentru a crea un asemenea sistem informativ; ceea ce ne lipseşte este iniţiativa şi dorinţa.

S. Beleaeva: Adevărata democraţie înseamnă, întîi de toate, responsabilitate şi nivel înalt de profesionalism. În Danemarca, un profesor este instruit timp de 23 de ani (13 ani – şcoala generală şi 10 ani – pregătirea profesională, inclusiv 6 ani – cea universitară), iar formarea deprinderilor pedagogice şi iniţierea în utilizarea metodologiilor şi tehnologiilor educaţionale sînt realizate în cadrul unor seminarii speciale. Aceste date vorbesc de la sine. Merită toată atenţia şi structura administrativă a sistemului educaţional danez. La nivel de municipalitate activează un organ de conducere ales de părinţi, care decide politica educaţională a şcolii unde urmează să înveţe copiii lor. Astfel, birocraţia este redusă la minimum. În schimb, responsabilitatea profesorului şi a directorului este foarte mare. Chiar dacă statul danez alocă pentru învăţămînt 40 % din buget, părinţii adună şi ei fonduri pentru susţinerea acestuia, întrucît cu toţii



conştientizează un adevăr: *copiii bine educaţi şi instruiţi sînt viitorul societăţii*.

G. Palade: Personal, am încercat să democratizez procesul de învăţămînt în Colegiul Financiar-Bancar, în primul rînd, prin înlăturarea autoritarismului unor profesori. Să nu negăm faptul că în societatea noastră profesorul şi elevul se află deocamdată pe diferite părţi ale baricadei. Am remarcat în Danemarca că între ei există un dialog permanent, o colaborare eficientă. Vă asigur că situaţia se va schimba în bine doar atunci cînd sistemul de învăţămînt din republică va respecta această condiţie.

Aş vrea să menţionez, în mod special, atitudinea faţă de ceea ce numim noi programe de studiu şi libertatea în activitatea educaţională a profesorilor. Reformele din colegiul nostru, inclusiv trecerea la formarea profesională a studenţilor în bază de curricula, au fost iniţiate prin declarea priorităţii principiului accesibilităţii. Cu toate acestea, volumul de informaţii şi sarcini rămîne a fi mare şi studentul nu este întotdeauna în stare să facă faţă acestor exigenţe.

Conceptul "O şcoala pentru fiecare" presupune ca profesorul să descopere capacităţile elevului şi să-l ajute la realizarea potenţialului său. În opinia mea, aceasta constituie chintesenţa sistemului educaţional danez.





I. Vancea: Să ne imaginăm că instituim în Moldova sistemul de învățământ danez chiar astăzi. Ce credeți că s-ar întîmpla?

G. Palade: O copiere exactă a acestuia nu poate fi realizată, şi nici nu este indicat. Experienţele unor state trebuie bine examinate, adaptate specificului sistemului nostru de învățământ, mentalității noastre şi abia după aceea implementate.

I. Vancea: Ministerul Învățământului din Danemarca îşi direcționează activitatea punînd accentul pe funcțiile de coordonare şi consultanță.

G. Palade: Pe cînd la noi persistă altă viziune: Ministerul şi-a păstrat funcțiile de conducere şi control.

A. Gremalschi: După mine, caracteristica de bază a învățământului danez constă în faptul că cei de vîrsta şcolară nu sînt obligați să-şi facă studiile. Dar dacă nu frecventează şcoala, nu se pot afirma în plan socio-profesional. De aici şi aspirația danezilor de a învăța.

Modelul educațional danez nu poate fi aplicat în Republica Moldova, deoarece atitudinea societății față de şcoală este cu totul diferită. Ideea unanim acceptată în spațiul nostru potrivit căreia doar statul trebuie să-şi asume toate responsabilitățile pentru funcționarea şcolii (organizare, finanțare, evaluare etc.) este eronată. Astfel, părinții se absolvă de simțul de răspundere şi obligația privind instruirea copiilor. Ei nu asistă la lecții, nu participă la întrunirea comitetului părinților etc. În Danemarca profesorul este angajat şi destituit din funcție anume de acest comitet. Prin urmare, conexiunea şcoală-comunitate este foarte puternică.

S. Beleaeva: Discutînd despre problema perfecționării cadrelor şi a angajării prin concurs, aş vrea să îmi exprim nedumerirea: oare în statul nostru, în pofida dificultăților existente, nu am putea găsi soluții rezonabile pentru rezolvarea acestei probleme? Să modificăm legile astfel încît cei care nu-şi exercită adecvat funcțiile să fie concediați.

I. Vancea: Considerați că angajarea prin contract ar funcționa şi la noi? Actualmente, în învățămînt avem 2000 de locuri vacante şi, după părerea mea, dacă am recurge la un asemenea tip de angajare, acest număr ar creşte.

G. Palade: Cel care vrea să lucreze ca profesor, o face pentru că nu este încadrat în cîmpul muncii sau pentru că într-adevăr are vocație. Sistemul prin contract trebuie introdus chiar cu riscul unor conflicte generate de această decizie.

A. Gremalschi: În primul rînd, este necesar să stabilim cine şi cînd anunță concursul. În al doilea rînd, trebuie să cheltuim rațional finanțele. În prezent directorul de şcoală nu gestionează banii. În al treilea rînd, şcoala trebuie să re-devină *de facto* persoană juridică.

I. Vancea: Conform Legii învățământului din Republica Moldova, şcoala este persoană juridică, dar directorul într-adevăr nu gestionează mijloacele financiare. Care este situația la acest capitol în Danemarca? Şcolile au posibilitatea să-şi constituie un buget autonom?

Gh. Gîrneț: În Danemarca, directorul primeşte fonduri pentru un an de zile. Pentru a avea un venit, el pune banii în circulație: şcolile acordă credite persoanelor fizice, întreprinderilor etc.

V. Pâslaru: Cred că statul n-ar trebui înlăturat completamente de la gestionarea fondurilor pentru învățămînt, în special, într-o țară săracă. Problema este ca banii alocați pentru învățămînt să fie cheltuiți cît mai rațional. Actualmente, nu avem o doctrină politică continuă a educației. Se schimbă des guvernul şi parlamentul, fiecare putere nouă intervine cu modificări conceptuale în învățămînt, deşi *Concepția dezvoltării învățămîntului în Republica Moldova* a fost aprobată încă în 1994. Or, statul trebuie să ştie exact ce doreşte să obțină prin învățămînt cel puțin de-a lungul unei generații de elevi, adică să nu-şi modifice concepția educațională o dată cu fiecare schimbare de guvern, şi numai astfel va şti cum să gestioneze şi banii pe care îi alocă în acest domeniu.

I. Vancea: Unul din scopurile pe care le urmărim este descentralizarea şcolii. Ea trebuie să devină independentă, să fie persoană juridică, să aibă cont bancar, iar directorul şi corpul didactic – să se bucure de libertate în acțiuni. Aceştia însă, în loc să accepte schimbarea, cer centralizarea salariilor, probabil, pentru că nu vor să-şi asume responsabilitatea. Ne-am gîndit, că ar fi mai bine să funcționeze un sistem de salarizare diferențiat, adică salariile să varieze de la şcoală la şcoală.

N. Bernaz: Vorbind despre sistemul de evaluare, trebuie să recunosc că am fost mult timp împotriva aprecierii elevilor cu note pînă în cl. a IX-a. În Danemarca, am înțeles esența politicii care exclude

notele pînă în cl. a VII-a. Copiii sînt liberi. Cine vrea – învaţă, cine nu – rămîne la nivelul iniţial. Dar danezul vrea să înveţe!

Gh. Gîrneţ: În timpul vizitei, am asistat la susţinerea unei teze semestriale. În sală erau 11 sau 14 elevi, supervizaţi de şase observatori. Într-un asemenea cadru, evaluarea se desfăşoară în mod obiectiv.

N. Bernaz: Şi manualele sînt concepute altfel: conţin puţină informaţie însă cuprind sarcini care formează comportamente, competenţe pe niveluri. Copilul ajunge la nivelul de care este capabil. Comisiile de evaluare din Republica Moldova trebuie să ia în consideraţie şi să pună accentul pe elaborarea unui manual funcţional care să formeze o personalitate. În Danemarca, selectarea manualelor de pe piaţă rămîne la latitudinea profesorilor şi a elevilor.

V. Pâslaru: Trebuie să existe cineva care ar putea, ar şti *ce* şi *cum* să cumpere. În cazul nostru nu este vorba numai despre posibilitatea financiară a părinţilor de a procura manualul. Este necesar să edificăm un astfel de sistem de dezvoltare profesională continuă a cadrelor didactice care să le asigure acestora din urmă capacitatea de a face opţiune pentru un manual sau altul. Or, piaţa de manuale nu înseamnă doar dreptul celor care le elaborează de a propune manuale diferite, dar şi cultivarea unui utilizator capabil să-l selecteze pe cel mai potrivit pentru elevii din clasa în care predă.

V. Sînchetru: Multe lucruri ar putea fi revizuite dacă problema evaluării ar fi pusă în capul mesei, aşa cum se cuvine. Dacă vom evalua creativitatea elevului, el va fi creativ. Profesorul ştie că Ministerul, în fond, este orientat spre evaluarea pe conţinuturi. Şi atunci, evaluarea pe obiective nu mai are rost. Aici văd legătura directă cu manualul. Dacă acesta, constituind instrumentul de bază în realizarea orei, este axat pe conţinuturi, profesorul nu poate miza decît pe ele. De ce totuşi manualul este axat pe conţinuturi?

V. Goraş-Postică: Mulţi autori de manuale au fost nedreptăţiţi prin rezultatele concursurilor desfăşurate în ultimii ani. Comisiile de evaluare au inclus deseori persoane incompetente, chiar dacă au fost mulţi profesori şcolari, unii dintre ei nu erau în stare să-şi onoreze obligaţia de expert. Or, a preda după un manual şi a-l evalua onest şi profesionist, conform unor criterii fixe, sînt lucruri diferite. Corupţia, din păcate, a afectat dureros calitatea unor manuale recente. La acest capitol, comparaţia cu sistemul educaţional danez nu rezistă. Transparenţa şi responsabilitatea danezilor este proverbială. Comisiile de evaluare de la orice nivel sînt izolate şi semnează contracte speciale prin care se confirmă responsabilitatea juridică. Nerecunoaşterea oficială a manualelor alternative ne aduce prejudiciu.

L. Nicolaescu: Vreau să remarc că imposibilitatea de a avea o alternativă e o problemă gravă şi vine, în primul rînd, în detrimentul copiilor. În acelaşi timp, utilizarea unui manual ţine de pregătirea profesorului, de dezvoltarea lui continuă.

S. Bolduratu: Manualele de literatură din Danemarca sînt diferite de ale noastre. Ele reprezintă, mai curînd, nişte culegeri de texte. Profesorul decide ce fragmente urmează a fi studiate. La ore se lucrează, în special, în grupuri. Copii discută între ei, profesorul implicîndu-se doar pentru a-i stimula să gîndească, să-şi exprime opinia şi să ia atitudine faţă de cele expuse de colegi. Astfel, elevii deprind arta comunicării. Într-o reformă trebuie să pornim de la schimbarea mentalităţii, în general, şi de la schimbarea mentalităţii profesorilor, în particular.

O. Dandara: Învăţămîntul nostru va avea de cîştigat dacă va acorda mai multă libertate de acţiune celor implicaţi în proces.

Regulamentul şcolar din Danemarca îi atribuie profesorului dreptul de a elabora programe şi materiale didactice în colaborare cu colegii ce predau aceeaşi disciplină. Această stare de lucruri îi învaţă să aibă şi anumite opţiuni în situaţia multitudinii de surse didactico-metodice. Specificul activităţii impune un anumit grad de responsabilitate şi o motivaţie pentru învăţarea continuă.

Elevului i se atribuie libertatea de a alege tipul de şcoală unde urmează să înveţe şi, în mare parte, disciplinele ce le va studia. Oricare i-ar fi opţiunea, are certitudinea că se va integra în societate în funcţie de capacităţi, aspiraţii şi posibilităţi.

Părinţii îi pot sugera copilului tipul de şcoală, influenţează substanţial angajarea profesorilor şi a administraţiei şcolii, participă la rezolvarea problemelor instituţiei, aleg manualele şi alte materiale





didactice, în baza cărora va fi instruit copilul.

Este o libertate a tuturor, plină de responsabilitate, ce determină implicarea şi realizarea la nivel maxim a potenţialului individual.

I. Chelaru: Reforma ar trebui începută, în opinia mea, de la universitate şi de la conducerea instituţiilor de învăţământ. Sînt foarte mulţi directori conservatori care nu doresc să schimbe nimic.

S. Beleaeva: Nu numai ei, ci şi alţi factori de răspundere. Ni se cere să lucrăm ca pe vremuri. Cadrele didactice nu pot activa şi nu-şi pot onora obligaţiunile profesionale atunci cînd sînt supuse unor verificări după nişte criterii învechite şi depăşite. Dacă inspectorul face presiuni, profesorul stresat se va întreba: "Cum să procedez?"

A. Gremalschi: Să nu idealizăm profesorii. Dacă scoatem mecanismele de control şi le dăm libertate, distrugem sistemul de învăţământ. În Danemarca, la fiecare sfîrşit de an profesorul este concediat şi peste vară îşi revede decizia de a-şi înainta actele pentru angajare. La noi însă pedagogul este protejat social.

Cît priveşte învăţămîntul pedagogic din republică, universităţile au alte priorităţi decît cele pedagogice: ele nu mai pregătesc profesori de fizică, de informatică, de română, ci, respectiv, fizicieni, informaticieni, filologi. Puţini dintre absolvenţii acestora devin profesori.

I. Vancea: Sînt de acord cu faptul că dacă am aplica astăzi modelul danez, am "compromite" sistemul de învăţământ din Moldova. Totul depinde de mentalitatea societăţii, de responsabilitatea de care nu dau dovadă încă numeroase cadre didactice de la noi. Am activat mulţi ani în calitate de profesor şi cunosc bine problemele din domeniu. Ne indignăm că nu ne respectă societatea, Parlamentul şi Guvernul. Cum ar putea să ne respecte cineva, dacă nu ne respectăm noi înşine, pedagogii? Dacă elevul, susţinînd bacalaureatul, este "ajutat" de profesor, i se permite sau i se oferă să copieze, absolvenţii anilor viitori vor şti deja cum se desfăşoară această probă. Ei nu vor mai face carte, nu vor mai da dovadă de responsabilitate. Reforma din învăţămînt nu va avea sorţi de izbîndă pînă nu vor fi efectuate şi schimbările sociale necesare. Avem nevoie, în primul rînd, de stabilitate. N-o putem avea în situaţia în care, din 1997 pînă în 2001, în învăţămînt s-au schimbat cinci miniştri. Dacă societatea e bolnavă, nu putem avea un învăţămînt sănătos. Consider că aceasta e tragedia noastră naţională.

V. Pâslaru: Societatea nu are atitudinea pe care ar trebui s-o aibă faţă de învăţămînt şi educaţie. Respectiv, societatea îşi deleagă în parlament oameni care nu au atitudinea pe care o aşteptăm noi. Ce-i de făcut în această situaţie? Cred că noi, profesorii, trebuie să ne impunem. Există un număr mare de cadre didactice care, cu adevărat, vor să realizeze o reformă. Trebuie să avem cît mai multă încredere în aceştia, să-i promovăm constant, limitîndu-le concomitent elanul conservatorilor şi al deţinătorilor unei culturi pedagogice modeste.

V. Chicu: Recent, am participat cu dl Gh. Şalaru la Lvov, la o Conferinţă Internaţională a Iniţiativelor în Învăţămînt, unde am făcut cunoştinţă cu Andrzej Janowski, care a stat la temelia reformei educaţionale poloneze. În timpul discuţiei am aflat că aceasta a demarat de la perfecţionarea managerilor şcolari. Am insistat să ni se explice în ce constă această strategie. Programa de perfecţionare a managerilor nu prevede familiarizarea cu curriculumul şcolar sau cu arta dirijării, ci cu subiecte care influenţează comportamentul omului. E vorba de un training de formare a abilităţilor. Schimbarea în Polonia a început de sus, de la manageri, pe cînd la noi – de jos. Consider că Ministerul poate soluţiona această problemă.

G. Palade: Este vorba nu doar despre actualii manageri. Sînt manager şcolar de 11 ani şi conştientizez faptul că oricît de mult m-aş perfecţiona, nu voi reuşi să cuprind toate aspectele noii viziuni asupra educaţiei. Ar fi cazul ca Ministerul să înfiinţeze o facultate de manageri şcolari, oferindu-le o pregătire specială. Trebuie elaborat şi un mecanism de selectare şi formare a tinerilor pedagogi pentru şcoala modernă.

I. Vancea: Nu vom avea manageri buni atîta timp cît salariul va fi mic. Care este salariul mediu al profesorului din Danemarca?

G. Palade: Acesta constituie aproximativ 2500 dolari SUA.

Gh. Şalaru: În judeţul Lăpuşna avem 29 de sate (în Republica Moldova – 270) fără şcoli şi peste 1000 de elevi care parcurg zilnic o distanţă de 3-18 km pentru a ajunge la o şcoală din vecinătate. Dacă Ministerul va continua să promoveze această politică, vom avea şi mai multe sate fără perspectivă, şi mai mulţi copii în afara şcolii, iar ceea ce discutăm noi astăzi – "O şcoală pentru toţi sau o şcoală pentru fiecare" – va rămîne doar un deziderat.

Nu putem spera la o transformare a Moldovei într-o Danemarcă, dar merită să testăm cel puțin unele particularități ale învățământului danez care este pătruns de responsabilitatea tuturor: elevi, profesori, părinți. Responsabilitatea constituie o valoare pe care trebuie să o promovăm şi noi. Cînd începem: azi, mîine sau peste 10-20 de ani?

Un alt principiu respectat este competitivitatea. Acolo unde există concurență, este apreciată valoarea şi calitatea. Director de şcoală poate deveni numai cel ce cîştigă concursul.

V. Sînchetru: Un alt aspect al problemei ar fi pregătirea formatorilor. Consider că Ministerul ar putea dirija, studia, monitoriza serios procesul de perfecționare a cadrelor didactice.

S. Bolduratu: Profesorii danezi pot preda în cl. I-IX cîte patru discipline, iar în treapta următoare – două. Dacă lucrezi în patru domenii diferite, ai o altă mentalitate şi o experiență mult mai vastă şi bogată. Poate ar fi cazul, în acest sens, să modificăm programele universitare de pregătire a pedagogilor.

Gh. Şalaru: Aceasta ar fi o soluție care ar permite "descărcarea" curriculumului.

V. Pâslaru: Tocmai prin asta se deosebeşte un curriculum de o programă şcolară. O programă şcolară eşti dator să o respecți în întregime, toate conținuturile indicate trebuie predate în mod obligatoriu, iar elevii – să le însuşească. Am introdus în curriculum în mod intenționat mai multe conținuturi recomandate, astfel încît autorii de manuale şi profesorii să beneficieze de posibilitatea selectării şi combinării unor conținuturi adecvate clasei concrete de elevi. Curriculumul este mereu supus perfecționării. Datorită retroacțiunii, profesorii ne oferă informația de care avem nevoie pentru a adapta continuu conținuturile la nevoile şi capacitățile în devenire ale elevului.

Este important să înțelegem un lucru: în învățământ reformele nu se realizează pe rînd, ci concomitent, schimbările avînd loc în toate domeniile educației. Sincronizarea reformei învățământului este o strategie de cea mai mare importanță.

L. Nicolaescu: Deşi există situații pe care nu le putem soluționa, totuşi ne putem impune viziunile şi pozițiile, ne putem face auziți. Una dintre sarcinile noastre este să sensibilizăm opinia publică, persoanele de decizie şi comunitatea asupra problemelor educației. Sper ca această discuție să servească drept imbold pentru începutul unui dialog, iar fiecare dintre noi să vină cu inițiative. Doar astfel vom reuşi. Vă mulțumim tuturor pentru participare.

Consemnare: Victor Koroli
29 iunie 2001, C.E. PRO DIDACTICA

B I B L I O T E C A

Pro Didactica





Colecția de carte "Biblioteca Pro Didactica" s-a completat cu două lucrări**,** selectate în cadrul Concursului de materiale didactice suport în baza curriculumului de liceu:

1. Recomandări practice pentru predare-învățare-evaluare, colectiv de autori – formatori la Centrul Educațional PRO DIDACTICA. În lucrare au fost valorificate materiale curriculare aplicate în cadrul seminariilor de implementare a curriculumului de liceu (august-noiembrie, 2000), la care au participat circa 1000 de profesori şi manageri şcolari din toată republica.

Din cuprins:

- **Nina Bernaz, Otilia Dandara**, *Repere conceptuale ale didacticii generale cu aplicare la procesul de predare–învățare–evaluare la biologie*
- **Tatiana Cartaleanu, Olga Cosovan**, *Curriculumul de limba şi literatura română pentru clasa a XI-a: sugestii de proiectare şi evaluare*
- **Iurie Melinte**, *Perspectives curriculaires actuelles*: *la presse en classe*
- **Aglaida Bolboceanu, Viorica Cojocaru**, *Strategii de evaluare a performanțelor la psihologie*
- **Roman Copăceanu, Lidia Beznițchi**, *Tehnologii de eficientizare a învățământului matematic în liceu*
- **Tatiana Iacubițchi**, *Recomandări metodice privind implementarea curriculumului de liceu la fizică*
- **Silvia Lozovanu, Larisa Botezatu**, *Sugestii practice pentru realizarea demersului didactic la chimie în clasa a XI-a*

2. Experienţe pedagogice avansate la biologie şi chimie, autori:
Rita Godoroja, profesoară de chimie la Liceul Teoretic "Alexei Mateevici" din Căuşeni, grad didactic superior;
Larisa Botezatu, profesoară de chimie la Liceul "Liviu Deleanu" din Chişinău, grad didactic I;
Ana Ciobanu, profesoară de biologie la Şcoala medie Căpriana, judeţul Chişinău, grad didactic I.
Autorii abordează următoarele probleme:

- Stimularea creativităţii elevilor în procesul educaţional la chimie
- Experimentul chimic la tema "Nemetalele" în clasa a X-a de liceu şi evaluarea deprinderilor experimentale
- Metode şi tehnici interactive de predare–învăţare–evaluare la chimie
- Probleme dificile la biologie: compartimentul "Bazele geneticii".

Cărţile pot fi cumpărate în librării, cît şi de la agenţii comerciali din centrele metodice judeţene.

Viorica Goraş-Postică,
Coordonator Program Dezvoltare Curriculară

Şcoala de vară-2001

"Mai întîi să fii, apoi să faci (să înveţi pe alţii)."



Şcolile de vară pentru formatorii Programelor Educaţionale C.E.P.D. sînt o experienţă valoroasă şi mult aşteptată de fiecare participant. Ele au devenit o frumoasă tradiţie, constituind unul din elementele de cultură organizaţională a Centrului.

În perioada 3-7 iunie, la pensiunea Holercani, s-a desfăşurat Şcoala de vară-2001, activitate care urmăreşte realizarea unuia dintre obiectivele strategice ale Programelor Educaţionale: dezvoltarea profesională continuă a formatorilor. Or, adevăratul tezaur al C.E.P.D. este şi va fi *Omul*. Formatorii sînt cei care ne oferă sprijinul în realizarea MISIUNII de *"a deveni, prin servicii educaţionale de cea mai înaltă calitate, o organizaţie-lider în promovarea schimbărilor de esenţă, menite să contribuie la formarea unor personalităţi care împărtăşesc valorile unei societăţi deschise".*



Activitatea s-a desfăşurat în trei ateliere, solicitate de formatori în funcţie de nevoile lor de creştere profesională: Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice (nivel avansat), Didactică Generală (abordarea bazei conceptuale a procesului educaţional din perspectiva diverselor teorii educaţionale) şi Psihologie (Managementul stresului).

Problemele discutate au dezvoltat şi au fortificat experienţa profesională a formatorilor prin obţinerea unor noi achiziţii atît la capitolul informaţii cît şi la cel al formării noilor abilităţi.

În cadrul Şcolii-2001 a avut loc şi o întîlnire a formatorilor cu specialiştii principali ai Ministerului Învăţămîntului, la care:

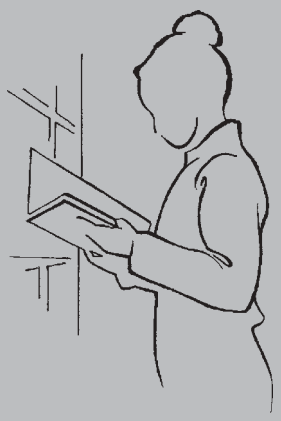
- s-au prezentat concluziile pe marginea evaluării sumative în cadrul BAC-ului 2001
- s-au făcut recomandări pentru BAC-2002, probleme care urmează a fi abordate în timpul seminariilor din toamnă, organizate de C.E.P.D. în judeţe, cu genericul *Recomandări practice pentru implementarea Curriculumului de liceu în clasa a XII-a .*

Violeta Dumitraşcu,
Coordonator Program
Perfecţionarea Cadrelor Didactice


Educație integrată
Repere metodologice la matematică
Interdisciplinaritate la lecțiile de biologie
Interogare multiprocesuală

Obligaţia pentru toţi, dar în special pentru educatori, este cea de a veghea asupra tineretului şi a-l conduce spre căile pentru care e destinat. În această privinţă, greşelile pe care le-am comite s-ar răzbuna.

C.Daicoviciu





Iulia **IURCHEVICI**

Recuperarea copiilor cu deficienţe prin educaţia integrată

Astăzi, cînd se pune problema reformei învăţămîntului, se fac tot mai des vehiculaţi termenii: "educaţie integrată", "şcoli inclusive", "copii cu cerinţe educative speciale", "integrare", "normalizare". Ce presupun aceşti termeni, cum au evoluat?

Pentru prima dată principiul "normalizării" a apărut la sfîrşitul anilor '60 ai sec. XX ca un antipod al altui principiu – cel al "segregării". Segregarea s-a manifestat de-a lungul istoriei prin izolarea persoanelor deficiente în instituţii specializate care aveau menirea de a le "ocroti", de fapt, însă se încerca protejarea societăţii. Nu se ştie cine a beneficiat mai mult de pe urma acestei ocrotiri: persoanele în cauză ori societatea. Cert este faptul, că toţi deficienţii erau plasaţi într-o singură categorie – "persoane anormale", adică persoane ce deviau de la standardele "normale". Această "anormalitate" avea o rezonanţă dublă: de ostilitate, milă, respingere, pe de o parte, şi, pe de alta – ocrotire. Prin anii '50 ai secolului trecut mişcarea segregaţionistă ia amploare şi cunoaşte apogeul dezvoltării sale. În acea perioadă a existat o *"adevărată febră segregaţionistă, sesizabilă prin numărul mare de instituţii speciale nou create şi prin numărul mare de copii excluşi din mediile obişnuite de viaţă şi educaţie"* (Vrăjmaş, T., 1996).

Concepţia segregării este susţinută de următoarele argumente:

- omogenitatea grupurilor în clasele şi şcolile speciale;
- numărul redus de elevi din clasele speciale faţă de cel din clasele obişnuite;
- prezenţa personalului specializat care poate răspunde adecvat cerinţelor educaţionale ale copiilor cu deficienţe;
- prezenţa conţinutului şi tehnologiilor didactice specializate, care oferă eficienţă activităţii de evaluare şi recuperare a copiilor deficienţi;
- clasele obişnuite nu asigură un mediu adecvat de învăţare şi evaluare pentru copiii cu deficienţe;
- prezenţa acestor copii în clasele obişnuite perturbă activitatea grupului de copii "normali".

Declaraţia Drepturilor Omului şi recunoaşterea drepturilor egale ale persoanelor handicapate cu semenii lor a dus la apariţia principiului "normalizării" atît de discutat astăzi.

Adepţii concepţiei integraţioniste supun criticii modelul instituţional existent. Întru susţinerea acestei concepţii, G.Stanvik (1991) aduce următoarele argumente:

- drepturile civile – instituţiile speciale privează

deficienţii de aceste drepturi;
- calitatea vieţii – lipsirea unor persoane de condiţii normale de viaţă;
- psihosocialul – absenţa unei stimulări a satisfacerii nevoilor elementare ale omului ce nu pot fi atinse în afara mediului obişnuit de viaţă;
- controlul social – instituţiile sînt un instrument de control al populaţiei;
- eficienţa – instituţiile separate nu oferă o educaţie adecvată în comparaţie cu cele obişnuite (sînt referiri importante şi la eficienţa economico-financiară a instituţiilor separate).

Susţinătorii sistemului bazat pe integrare aduc argumente serioase şi din punctul de vedere al formelor şi metodelor de instruire a elevilor deficienţi. Acestea au fost sintetizate de E.Verza (1992) astfel:
- programele şi metodologiile aplicate în învăţămîntul handicapaţilor conţine o variantă simplificată a celor din învăţămîntul obişnuit;
- în activitatea cu persoanele cu handicap grav nu este posibilă omogenizarea deplină, dată fiind diversitatea structurilor psihofizice ale subiecţilor;
- datorită unei solicitări reduse, cadrele didactice pierd, cu timpul, interesul pentru specialitatea aleasă;
- prin includerea handicapaţilor în şcolile obişnuite se ajunge mai uşor la înţelegerea lor de către persoanele normale, la acceptarea şi protejarea lor chiar în grupurile sociale obişnuite.

Schimbarea atitudinii a fost determinată şi de rezultatele numeroaselor cercetări ce relevă că, deşi pentru dezvoltarea intelectuală nu se disting diferenţe semnificative, între copiii integraţi în şcoli obişnuite şi cei din instituţiile speciale, avantajul copiilor integraţi este mult mai mare în ceea ce priveşte dezvoltarea socială.

În plan ştiinţific, schimbările de astăzi prevăd deplasarea accentului de la diagnosticul predominant medical la evaluarea multidisciplinară şi intervenţia unei echipe multiprofesionale. Handicapul nu mai este tratat ca o boală, ci ca o diferenţă între oameni. Această reconsiderare a dus la apariţia conceptului "educaţie pentru toţi", care pune bazele unei noi abordări în educaţia copiilor cu cerinţe speciale şi are tendinţa de a reformula şi de a schimba termenii fundamentali cu care se operează în acest domeniu. Pe lîngă noţiunile de "incapacitate", "deficienţă, "handicap", semnificativ pentru schimbările de astăzi este şi conceptul de "educaţie specială", care are două sensuri.

În sens restrîns, educaţia specială este un model de educaţie specializată pentru persoane cu deficienţe. Definită astfel, ea se suprapune parţial cu "învăţămîntul special" care semnifică educaţia şcolară a copiilor cu deficienţe realizată în cadrul unor instituţii şcolare speciale, de regulă, separate de celelalte unităţi de instruire.

În sens larg, se are în vedere *"un anumit tip de educaţie, adaptată şi destinată persoanelor care nu reuşesc (sau este puţin probabil că vor reuşi) să atingă în cadrul învăţămîntului obişnuit – temporar sau pe toată durata şcolarizării – nivelul educativ şi social corespunzător vîrstei"* (Muşu, I., 1996). Conform acestei definiţii, educaţia specială este o formă de intervenţie educaţională cu o sferă largă de activitate ce se adresează nu numai copiilor cu deficienţe, dar se extinde asupra tuturor celor care întîmpină anumite probleme de învăţare, devenind astfel un atribut şi al şcolii obişnuite, întrucît fiecare copil se poate confrunta, la o anumită etapă a şcolarizării, cu dificultăţi.

Tot mai des este utilizat termenul "cerinţe educative speciale" sau "copii cu cerinţe educative speciale" (CES) care desemnează *"acele cerinţe faţă de educaţie care sînt suplimentare, dar şi complimentare obiectivelor generale ale educaţiei pentru un copil*" (Vrăjmaş, E.; Vrăjmaş, T., 1993). Fără a lua în considerare aceste cerinţe, subliniază autorii, nu se poate atinge scopul educaţiei pentru toţi, întrucît fiecare copil este o individualitate şi prezintă relaţii particulare cu mediul, ceea ce implică o abordare personală.

Necesităţile copiilor deficienţi în creştere şi dezvoltare sînt aceleaşi ca şi ale semenilor lor: nevoia de stimulare a încrederii în sine, de afecţiune etc. Pe lîngă acestea, cei cu probleme mai au şi necesităţi particulare, individualizate, determinate de tipul şi gradul de deficienţă. Conceptul "cerinţe educative speciale" tinde spre depăşirea separării copiilor pe categorii de deficienţe printr-o abordare "non-categorială" a tuturor copiilor şi cuprinde spectrul larg al problemelor speciale în educaţie, de la deficienţele profunde la dificultăţile uşoare de învăţare.

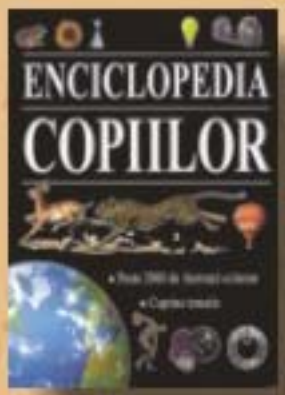
Alternativa conceptului "cerinţe educative speciale" este sintagma "cerinţe/nevoi speciale" care îi include, pe lîngă copiii cu deficienţe sau tulburări de învăţare, şi pe cei din familii şi medii sociale defavorizate, delicvenţi, uneori şi copiii din anumite grupuri etnice.

Paradigma educaţiei integrate a cunoscut mai multe definiţii. Vom aminti aici de cea a lui Forest Pea Poin (1992) în care educaţia integrată este văzută ca o coexistenţă dintre copilul normal şi cel cu dezabilităţi, ca un concept ce tratează copiii cu deficienţe prin prisma diferenţei şi care pune accent pe diversitatea formelor de integrare.

Realizarea obiectivelor "educaţiei pentru toţi" este concretizată în paradigma şcolii inclusive care relevă "*extinderea scopului şcolii obişnuite astfel încît aceasta să poată cuprinde o mare diversitate de copii"*



EX LIBRIS



ENCICLOPEDIA COPIILOR, Editura Aquila '93, Oradea, 2000, 502 pag.

Enciclopedia pentru copii este o lucrare de referință nouă, stilizată, incitantă, ce îndeamnă cititorii să descopere singuri unele lucruri. Ea acoperă toate domeniile de care sînt interesați cei mici: geografie, științe ale naturii, religie, corpul uman, istoria antică, viața plantelor și animalelor, tehnologiile de ultimă oră, planurile cosmice pentru mileniul III...

Paragrafele, aranjate în ordine alfabetică, furnizează informațiile în două etape: referințe rapide și cunoștințe aprofundate, iar stilul prietenos și pe înțelesul copilului, fotografiile colore, ilustrațiile minunate, tabelele care conțin date-cheie, evenimente importante, statistici uimitoare fac această lucrare accesibilă, stimulativă, ce poate fi răsfoită

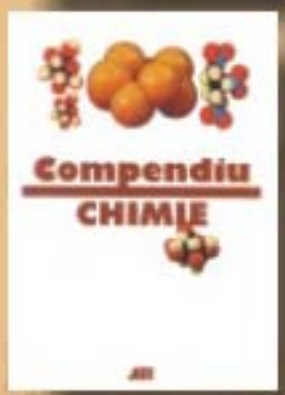


UNIVERSUL. Enciclopedie pentru adolescenți, Editura Arc, Chișinău, 2001, 48pag.

PĂSĂRILE LUMII. Enciclopedie pentru copii, Editura Arc, Chișinău, 2001, 47pag.

Cum își închipuiau anticii Universul și cum îl vede omul modern? Ce este un pulsar, o supernovă, o gigantă roșie? Cum influențează petele solare viața de pe Pămînt? De ce soarele la orizont e roșu? Cine „aprinde" aurorele polare? De ce Pămîntul are cîmp magnetic? Ce înseamnă Univers pulsatoriu? Care este șansa omului de a comunica cu alte civilizații? Care au fost primii strămoși ai păsărilor? Cîte specii viețuiesc pe planeta noastră? Cît trăiesc păsările? Cum comunică ele?

Răspunsurile la aceste și la multe alte întrebări cititorii le vor afla în enciclopediile ARC, bogate în fotografii și ilustrații, cu subiecte relevante, cadre de referință, care atrag atenția copiilor,



COMPENDIU DE CHIMIE, Editura ALL EDUCATIONAL, București, 2000, 382 pag.

Acest titlu continuă colecția Compendii Științifice, în care a mai apărut compendiul de Biologie și vor urma cele de Matematică, Fizică, Astronomie, Economie.

Structurată pe compartimente generale: Noțiuni de bază, Reacții chimice, Alcătuirea substanțelor etc., cartea este completată cu bogate anexe: Cercetări și descoperiri importante în chimie; Premiul Nobel pentru chimie ș.a.; un index cuprinzător, astfel încît cititorii pot găsi rapid referiri la diferiți termeni.

Un capitol aparte, intitulat *Chimie și mediu*, tratează aspecte actuale ale activității de protecție a mediului: poluarea factorilor naturali – apa, aerul, solul; reciclarea deșeurilor; produsele și modul de alimentare.

Astfel, într-o formă succintă și abundent exemplificată cu scheme și tabele, lucrarea, ce cuprinde teme din curriculumul de liceu, poate fi utilă și



Constantin Cucoș, ISTORIA PEDAGOGIEI, Editura Polirom, București, 2001, 281 pag.

Demersul teoretic al acestei lucrări, avînd structura unui curs, se vrea o introducere în istoria celor mai reprezentative idei și doctrine pedagogice. Volumul se adresează studenților, institutorilor și profesorilor de diferite specialități, preocupați de evoluția teoriilor despre educație.

Valorizînd teoriile și practicile pedagogice actuale într-o perspectivă evolutivă, autorul a pus la îndemîna lectorilor o prezentare analitică și genetică a concepțiilor, insistînd asupra caracteristicului, particularului, esențialului. Datele factologice sînt rezumativ expuse, evocîndu-se doar informații care ne apropie mai lesne de cîmpul ideatic. Or, *„...educația așa cum se prezintă ea astăzi, nu este descoperirea noastră, ci este, de multe ori, descoperirea altora aplicată la condițiile existente aici și acum. Meritul nostru ar consta în știința de a selecta, prelua și aplica acele idei care se dovedesc mai fertile. Și, dacă se poate, să mai avansăm și un plus de idei..."*.

Rubrică realizată de Maria BALAN

Orice om primește două feluri de educație: una dată de alții și alta, mult mai importantă, pe care și-o face singur.

(E. Cibbon)

Introduceți adresa e-mail pentru a adera la lista de discuții: aderă...

Chat ! Forum Opinii ProDidactica

- Dezvoltare curriculară
- Evaluare
- Perfecționarea cadrelor
- Tehnologii educaționale
- Management
- Politici educaționale

Pro Education

- Mapamond educațional
- Rubrica elevului
- Instituții
- Biblioteca electronică

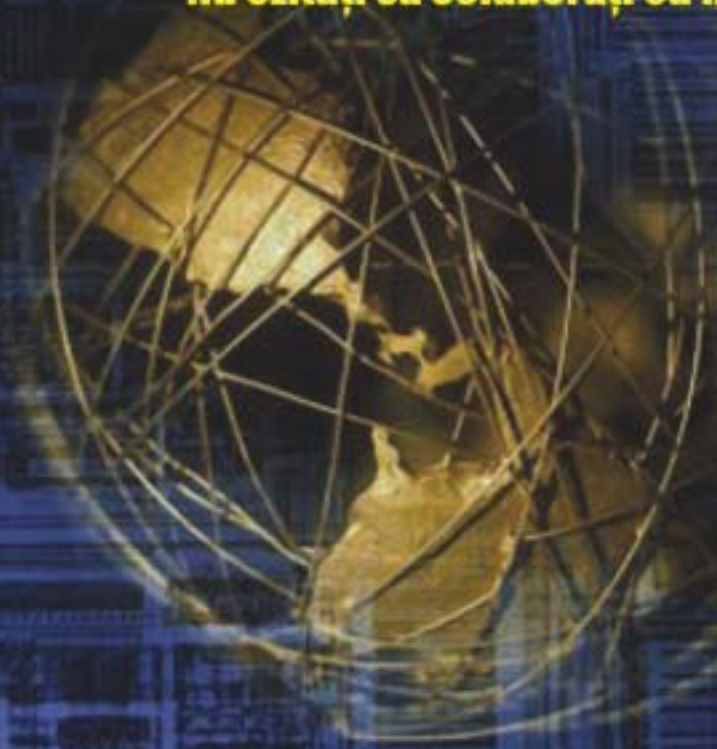
căutare start

www.prodidactica.md

Centrul Educațional *Pro Didactica* anunță despre lansarea unui site educațional care ofe

- Noi orizonturi de informare, formare și dezvoltare pentru profesori, elevi, specialiști din domeniu și tuturor celor interesați de probleme educaționale;
- O diversă bibliotecă electronică la literatura română;
- Noutăți educaționale, un club de discuții (forum), chat etc...

Nu ezitați să colaborați cu noi!



www.proeducation.md

www.proeducation.md

(Clarc Dyson, Mill Ward, 1995). Concepţia dată presupune că nu este suficient să susţinem copilul cu CES pentru a putea răspunde cerinţelor şcolii, ci este necesar să introducem schimbări în sistemul de predare, în relaţiile dintre elevi, dintre elevi şi profesori, în curriculum, pentru ca, în final, şcoala să realizeze principiul "educaţie pentru toţi".

Una din tendinţele şcolii inclusive este sprijinul acordat pentru menţinerea copilului cu CES în familie, ceea ce i-ar permite acestuia să frecventeze şcoala pe care o frecventează fraţii şi surorile lui şi ar face mult mai accesibilă relaţia şcoală-familie. Această tendinţă poate fi realizată prin aplicarea principiului normalizării, care presupune facilitarea accesului persoanelor cu nevoi speciale (cu deficienţe) la moduri şi condiţii de existenţă cotidiană cît mai apropiată de circumstanţele normale şi de stilul de viaţă al societăţii căreia îi aparţin (Preda, V., 2000). Realizarea acestui principiu permite societăţii să cunoască şi să respecte handicapaţii, astfel normalizarea reprezintă scopul general al activităţii de recuperare.

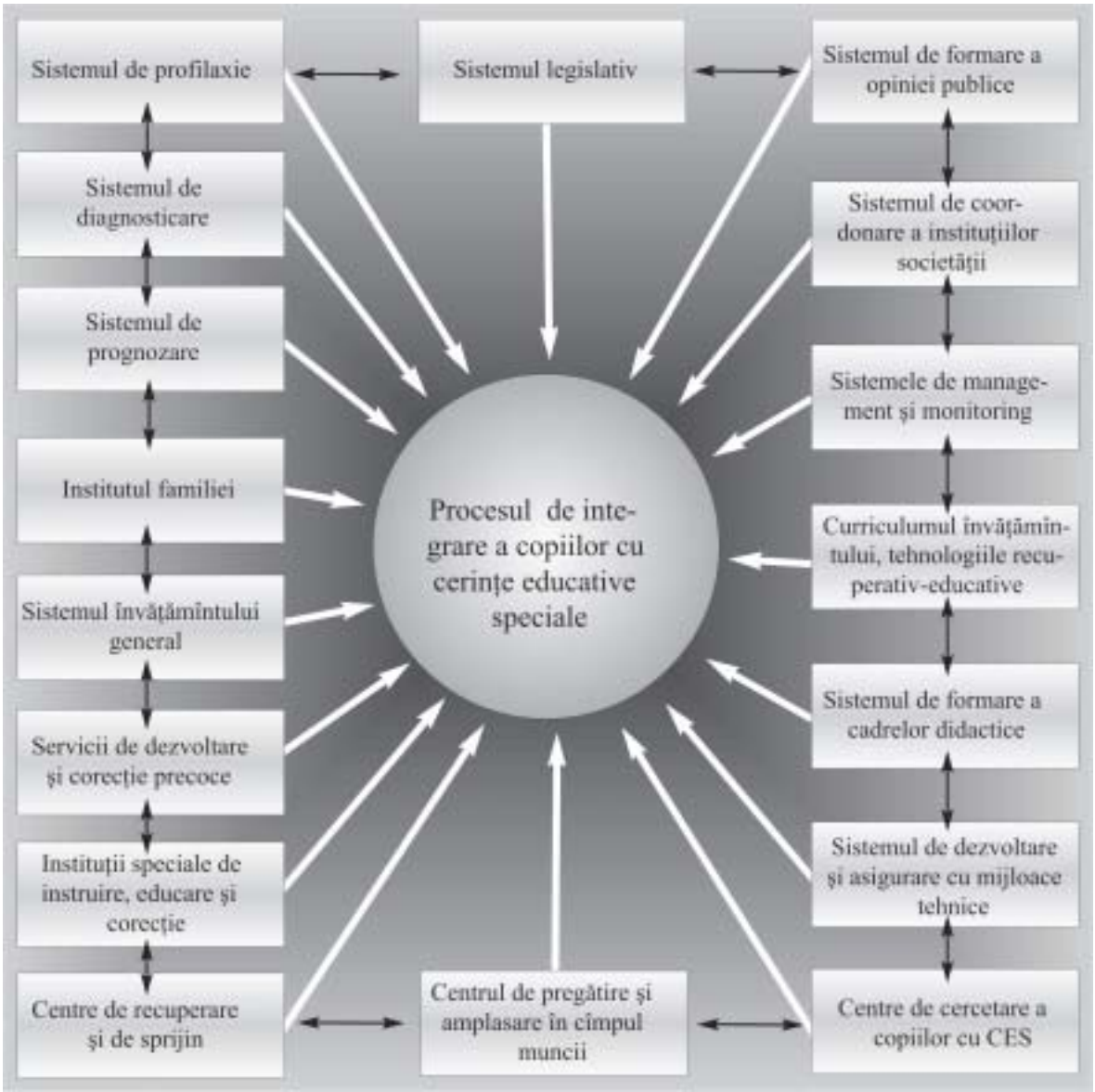
Procesul de integrare a copiilor cu deficienţe este pluriaspectual şi depinde de un spectru larg de factori biologici, sociali, economici, politici etc., care nu funcţionează în mod independent, ci doar în interacţiune.

Schema de mai jos reprezintă sistemul de factori ce determină procesul de integrare a copiilor cu CES.

După părerea autorilor, prioritatea factorilor este dictată de valoarea influenţei lor. În funcţie de această condiţie, ierarhia factorilor este următoarea:

– sistemul de profilaxie;

Factorii ce asigură integrarea persoanelor cu cerinţe speciale (după N.Bucun, D.Gânu, S.Gonciaruc ş.a., 1998)



– sistemul de diagnosticare;
– sistemul legislativ;
– sistemul de formare a opiniei publice;
– institutul familiei;
– sistemul de prognozare;
– sistemul de învăţământ general;
– serviciul de dezvoltare şi corecţie precoce etc.

În învăţământ, integrarea se referă la asigurarea serviciilor pentru o educaţie specială în cadrul şcolii obişnuite. Această formă de integrare este esenţială pentru continuarea procesului la nivel profesional şi social.

În ţările dezvoltate integrarea şcolară a copiilor cu cerinţe educative speciale cunoaşte o experienţă de peste 30 de ani, răstimp în care au fost create mai multe modele de integrare – de la integrarea parţială pînă la cea totală.

În ceea ce priveşte sistemul educaţional din ţara noastră, acesta, la etapa dată, nu este pregătit pentru realizarea integrării, întrucît condiţiile socioeconomice existente nu permit, deocamdată, acceptarea copiilor cu deficienţe ca membri deplini ai societăţii. Şcoala nu dispune de condiţii materiale şi spirituale obligatorii educaţiei integrate; nu este dotată cu echipament special şi mijloace tehnice necesare pentru activităţile de recuperare; duce lipsă de specialişti calificaţi în domeniul psihopedagogiei speciale şi de programe de corecţie. Cu toate acestea, nu sînt rare cazurile cînd copiii cu deficienţe frecventează şcolile de cultură generală. Cauzele acestui fenomen rezidă în lipsa instituţiilor speciale, nedorinţa părinţilor de a-şi instrui copilul într-o şcoală specială. Perioada de tranziţie prin care trece ţara a condus la o integrare în sens invers, adică mulţi copii cu o dezvoltare fizică şi psihică normală sînt integraţi în sistemul educaţional special. Conform unui studiu efectuat de UNICEF "integrarea" dată se datoreşte: problemelor materiale ale familiei (sărăcia); condiţiilor precare de trai, şomajului (emigrarea în căutarea lucrului, îndeosebi, mamele); familiilor vulnerabile, incomplete.

Nu există o statistică care ar atesta numărul copiilor cu deficienţe ce frecventează şcolile de masă, dar este cert faptul că aceştia nu beneficiază de un suport psihopedagogic necesar.

Integrarea necesită timp şi trebuie realizată gradual, ţinîndu-se cont de condiţiile specifice şi tradiţiile din domeniul educaţiei speciale, precum şi de conceperea ştiinţifică a unor modele de organizare a învăţământului integrat.

În plan mondial, cele mai răspîndite modele de integrare, aşa cum au fost sintetizate de Stive McCall în 1990 (după D.V.Popovici), sînt:

- modelul cooperării şcolii speciale cu şcoala obişnuită;
- modelul bazat pe organizarea unei clase speciale pentru deficienţii mintali în şcoala obişnuită;
- modelul fundamentat pe utilizarea unei săli de instruire şi resurse în cadrul şcolii obişnuite;
- modelul bazat pe profesorul itinerant, specialist în activitatea cu copiii deficienţi;
- modelul comun, bazat pe profesorul itinerant care deserveşte toţi copiii deficienţi mintal dintr-o anumită zonă geografică.

1. ***Cooperarea şcolii speciale cu şcoala obişnuită***

În cadrul acestui model şcoala specială ia iniţiativa în promovarea integrării, stabilind legături cu şcoala din vecinătate. Pentru început, cooperarea presupune un schimb de vizite între elevii celor două şcoli. În momentul în care legăturile sînt bine stabilite, copiii deficienţi vor asista la o parte din ore sau la toate orele din cadrul şcolii obişnuite.

Profesorii şcolii speciale îi vor ajuta pe copiii deficienţi integraţi şi cadrele didactice din şcoala obişnuită, adaptînd materialele didactice, predînd alături de colegii lor în şcoala obişnuită şi oferindu-le sugestii atunci cînd aceştia întîmpină greutăţi în procesul de instruire a elevilor deficienţi. Copiii deficienţi pot beneficia de o programă mult mai diversificată şi de o socializare mult mai largă.

Pentru eficienţa acestui model este necesară colaborarea şi pregătirea minuţioasă a părţilor implicate.

2. ***Modelul bazat pe organizarea unei clase speciale în şcoala obişnuită***

Copiii sînt înscrişi în această şcoală, iar psihopedagogul angajat în acest scop răspunde de instruirea şi educaţia lor. Este un model răspîndit în special în ţările ex-sovietice. În clasele respective pot fi incluşi copiii cu deficienţe mintale, cu reţinere în dezvoltarea psihică, copii ce fac parte din "grupul de risc" (cu tulburări de învăţare şi comportamentale).

3. ***Modelul bazat pe folosirea unei săli de instruire şi pe resurse***

Acest model prevede destinarea unui cabinet din cadrul şcolii obişnuite activităţilor de susţinere şi recuperare a copiilor deficienţi. Copilul deficient este înscris într-o clasă obişnuită, profesorul fiind responsabil de el. Acesta frecventează cabinetul psihopedagogului pentru sfaturi, instrucţiuni etc.

Profesorul-specialist este, de cele mai multe ori, angajatul şcolii obişnuite. El poate preda alături de profesorul clasei, îndrumîndu-l şi acordînd sprijin copiilor deficienţi.

Modelul dat, precum şi cel descris anterior, asigură familiilor şi comunităţii siguranţa traiului şi creşterii copiilor. Ambele sisteme le acordă ajutor imediat, individual şi specializat; le oferă posibilitatea de a învăţa de la copiii normali modul de a se comporta în medii sociale obişnuite.

Programul "Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice"

READING & WRITING for CRITICAL THINKING

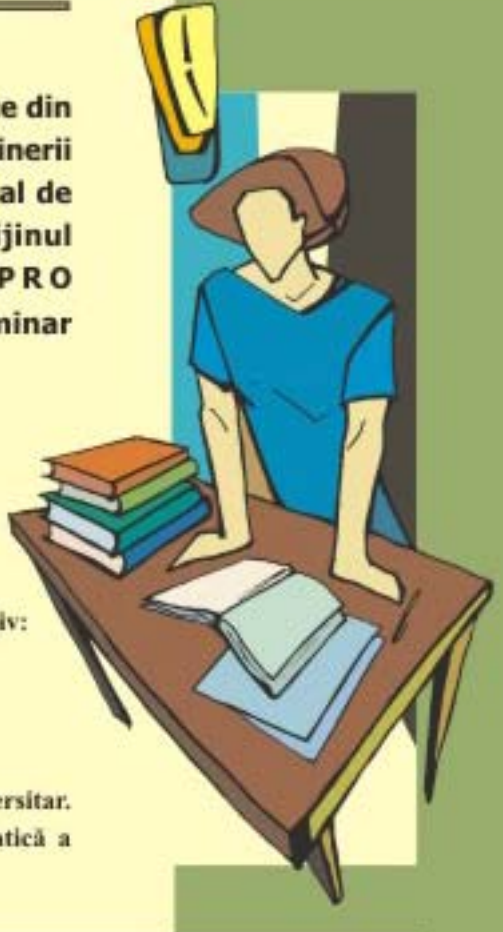
Centrul Educațional PRO DIDACTICA
Programul "Lectură și Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice"
anunță orarul training-urilor deschise pentru profesori:

Denumirea training-ului	Data limită de înscriere	Data desfășurării	Numărul de participanți	Taxa de participare
1. Inițiere în metodologia L.S.D.G.C.	24 septembrie	27-29 septembrie	16	100 lei
2. Proiectarea lecțiilor în cheia L.S.D.G.C.	22 octombrie	25-27 octombrie	12	150 lei
3. Învățarea prin cooperare	26 noiembrie	28-30 noiembrie	12	150 lei
4. Atelierul de scriere	10 decembrie	13-15 decembrie	12	150 lei

N.B. La training-urile 2, 3 și 4 pot participa profesorii care au trecut training-ul de Inițiere în Metodologia L.S.D.G.C.
Cheltuielile pentru cazare și transport sînt suportate de participanți.
Durata training-urilor – 3 zile, de la 9.00 pînă la 17.00.
Formularele de participare pot fi solicitate la recepția C.E.P.D.

Persoana de contact,
Nicolae Crețu
Coordonator Program

Sub egida Societăţii Matematice din Republica Moldova, în scopul susţinerii implementării curriculumului liceal de matematică, elaborat cu sprijinul Centrului Educaţional PRO DIDACTICA, activează un seminar ştiinţifico-didactic.



Sînt puse în discuție probleme ce țin de implementarea curriculumului, inclusiv:

- **analiza materialelor didactice**
- **elaborarea unor repere, recomandări didactice**
- **analiza manualelor (manuscriselor, publicațiilor etc.)**

Sînt invitate cadre didactice din învățămîntul universitar și preuniversitar. Ședințele au loc în zilele de vineri la Facultatea de Matematică și Informatică a Universității de Stat din Moldova, sala 218, cu începere de la ora 15.00.

Informații suplimentare la tel. 57.76.31 sau 57.76.33.

4. Modelul bazat pe profesorul itinerant

Acest model prevede înscrierea copilului deficient într-o clasă obişnuită a şcolii din imediată vecinătate a domiciliului acestuia. Copilul este instruit de profesorul clasei şi susţinut de profesorul itinerant, angajat de autorităţile locale din învăţămînt. În acest sistem, copilul este, de obicei, singurul deficient din şcoală. În mod ideal, el participă la toate orele, iar profesorul itinerant îi acordă sprijinul şi utilajul special de care are nevoie.

5. Modelul comun

În cadrul acestui model profesorul itinerant este responsabil de toţi copiii deficienţi mintal dintr-o zonă. Serviciul dat îşi propune susţinerea copilului şi a familiei din momentul depistării deficienţei acestuia.

Profesorul itinerant va lucra mai întîi cu părinţii, oferindu-le informaţii cu privire la nevoile speciale ale copilului. Pe măsură ce el creşte, va ajuta familia să aleagă şcoala adecvată şi va acorda sfaturi utile educatorilor şi profesorilor din instituţiile respective. Dacă părinţii aleg o şcoală locală, pentru copii normali, atunci profesorul-specialist îi acordă copilului ajutor pe parcursul şcolarizării pînă la etapa învăţămîntului superior. Frecvenţa vizitelor profesorului itinerant variază în funcţie de nevoile copilului, de la una în trimestru la 3-4 pe săptămînă.

După cum rezultă din cele prezentate mai sus, sistemul educaţional special nu poate fi eliminat din structura învăţămîntului. Aşa cum este prevăzut şi în *Declaraţia de la Salamanca* (1994), şcolile speciale pot constitui resurse pentru "şcolile inclusive" şi servesc ca centre de instruire şi resurse de personal pentru şcolile obişnuite.

"Educaţia pentru toţi" presupune integrarea copiilor deficienţi nu doar la nivel şcolar, ci şi la nivel preşcolar şi postşcolar. De o importanţă majoră este depistarea şi intervenţia precoce, deoarece acestea sporesc eficienţa în reabilitarea şi integrarea în comunitate a copiilor la vîrste mici. Aceasta se argumentează prin faptul că:

a) diferenţa dintre copiii obişnuiţi şi cei cu deficienţe la vîrste mici este mai puţin observabilă, ea devenind mai evidentă pe măsura înaintării în vîrstă;
b) şansele de integrare sînt mult mai mari atunci cînd copiii cu deficienţe au acces la învăţămîntul preşcolar alături de ceilalţi copii;
c) reacţiile de respingere a hipertutelării sînt mai uşor de corijat pînă la vîrsta de 7 ani;
d) copiii normali se obişnuiesc de mici cu cei deficienţi, tratîndu-i fără suspiciune;
e) gradul de deschidere între cadrele didactice, copii şi părinţi este relativ ridicat, iar restricţiile prevăzute de curriculum sînt mai mici.

Intervenţia precoce duce la creşterea numărului de copii deficienţi în şcolile obişnuite. Experienţa ţărilor în care funcţionează şcoli inclusive demonstrează posibilitatea includerii tuturor copiilor cu deficienţe din comunitate într-un program educaţional special.

Pentru a ajunge la un astfel de nivel de integrare în ţara noastră este nevoie, mai întîi de toate, de schimbarea radicală a atitudinii societăţii faţă de persoanele cu deficienţe, de elaborare a unui cadru legislativ şi organizatoric adecvat. Integrarea presupune şi ajustarea ambelor sisteme de învăţămînt, atît cel special cît şi cel obişnuit, la necesităţile elevilor, în vederea construirii unei şcoli unice pentru toţi copiii indiferent de specificul cerinţelor educaţionale pe care aceştia le prezintă.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Materialele Simpozionului Internaţional "Integrarea şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe speciale*", Chişinău, 1998.
2. *Declaraţia de la Salamanca şi direcţiile de acţiune în domeniul educaţiei speciale.* Conferinţa mondială asupra educaţiei speciale: acces şi calitate, Salamanca, iulie, 1994.
3. Popovici, D.V., *Educaţia integrată – o strategie modernă de recuperare a elevilor handicapaţi şi cu alte cerinţe speciale*, în *Viziuni moderne ale psihopedagogiei*, Colaborarea Flandra-Moldova 2000, Chişinău, 2000.
4. Preda, V., *Elemente de psihopedagogia intervenţiei precoce*, Colecţia Psihoped-Info, nr.1-2, Cluj-Napoca, 1995.
5. Verza, E., *Psihopedagogia integrării şi normalizării*, *Revista de Educaţie Specială,* nr.1, 1992, Bucureşti.
6. Vrăjmaş, T.; Daunt, P.; Muşu, I., *Integrarea în comunitate a copiilor cu cerinţe educative speciale*, Bucureşti, 1996.
7. Vrăjmaş, E.; Vrăjmaş, T., *Copiii cu cerinţe educative speciale*, *Revista de educaţie specială*, nr. 1, 1993, Bucureşti.
8. Малофеев, Н., *Интеграция лиц с отклонениями в развитии в разных странах мира: новый методологический подход к сравнительному анализу*, Materialele Simpozionului Internaţional "Integrarea şcolară şi socială a copiilor cu cerinţe speciale", Chişinău, 1998.

Afirmarea de sine a elevului într-un cîmp de valori



Pavel CERBUŞCĂ

"*Dacă copiii ar creşte mai departe aşa cum se arată (la început), am avea numai genii.*"
/J. W. GOETHE/

Timp îndelungat conceptul de educaţie a fost pătruns nu de ideea de libertate, ci de necesitate; nu de cerinţele individului, ci doar de cele ale societăţii. Se ştie însă că un spirit liber ar trebui să acţioneze din propriul imbold, pe care-l "alege" din totalitatea ideilor sale. Prin libertate se educă stăpînirea de sine şi activismul, ambele determinate de propria conştiinţă.

Societatea în care trăim înaintează cerinţe deosebite faţă de personalitatea elevului. Pentru a le realiza, este nevoie de un învăţămînt formativ şi, în acest context, ***curriculumul,*** *conceput ca un parcurs pentru viaţă al educabililor*, trebuie să asigure dezvoltarea unei personalităţi deschise, flexibile şi creatoare de valori. Curriculumul are un caracter formativ, importante fiind nu doar conţinuturile în sine, ci şi aspectele formative ale învăţării, materializate în capacităţi şi atitudini, deoarece acestea sînt componentele unei personalităţi viabile, capabile să înfăptuiască schimbări.

Orice personalitate, prin dinamismul de care dispune, tinde să-şi găsească un loc cît mai adecvat în societate şi un echilibru psihologic. Aceasta însă nu se realizează de la sine, ci prin autoorganizare şi activism într-un cîmp axiologic.

Analizînd procesul de formare a orientărilor valorice ale elevului, menţionăm principiul activizării sub cele două aspecte ale lui: *intern* şi *extern*.

Activitatea internă este legată de sursele lăuntrice ale autodezvoltării, autoafirmării şi autorealizării. Anume ea contribuie la formarea individualităţii omului, datorită căreia are loc trecerea socialului în individual şi invers. Cea e*xternă* este concepută, în acest context, ca afirmare a mecanismelor emoţional-volitive şi este realizată pe calea construcţiei programului de activizare şi afirmare a personalităţii. Activitatea internă şi cea externă constituie un tot întreg, iar armonia dintre ele asigură formarea unei personalităţi axiologice.

Subiectul a fost profund studiat de mulţi savanţi. J.Piaget afirma că omul trăieşte, ia atitudine, activează într-o multitudine de valori, pe care le ierarhizează şi astfel, prin opţiuni ce depăşesc permanent actualul nivel, atribuie un sens existenţei sale. Comenius considera că dacă omul este o fiinţă eminamente culturală, educaţia este definită drept proces de transmitere a culturii, iar pedagogia – ca o ştiinţă a culturii.

Şi în concepţia altor savanţi, de exemplu E. Landau (Psihologia creativităţii), G.W. Allport (Structura şi dezvoltarea personalităţii), E. Fischhein (Arta de a gîndi), A. Alferd (Cunoaşterea omului), N. Pîrvu (Drumul spre personalitate) ş.a. este dezvoltată ideea că în educaţie totul trebuie să pornească de la elev, de la necesităţile şi aspiraţiile lui, iar în funcţie de aceasta să fie organizat procesul de cunoaştere şi formare. În lucrările acestor savanţi sînt relevate două direcţii majore ale dezvoltării personalităţii în contextul valorilor:

a) lărgirea permanentă a orizontului cultural, prin asimilarea continuă de valori (ştiinţifice, filozofice, etice, estetice, politice, religioase etc.);
b) participarea activă creatoare a indivizilor la procesele şi fenomenele culturale, prin dezvoltarea capacităţilor inovatoare şi a competenţelor.

Aceste direcţii presupun o interdependenţă, vizînd, în fond, două dimensiuni esenţiale ale personalităţii: *cunoaşterea de sine* şi *creaţia*, ambele comportînd o tendinţă de unificare axiologică.

Cunoaşterea de sine este un proces de durată, considerat neîncheiat, pentru că însăşi dezvoltarea este un proces continuu. Afirmarea de sine este manifestarea iniţiativei şi spiritului de independenţă, responsabilitate, autodepăşire şi autonomie, autocontrol şi autoapreciere. Caracterul negativ al acesteia este nonconformismul, rezistenţa la normele de activitate şi disciplină, obstinaţia, aroganţa etc.

Orientarea valorică a personalităţii înseamnă dezvoltarea conştiinţei de sine, afirmarea propriei personalităţi şi integrarea treptată în valorile vieţii. Ca rezultat al interacţiunii cu pedagogii, cu părinţii şi prietenii, copiii cuceresc autonomia şi afirmarea de sine. De aceea prin formarea unor orientări valorice pot fi prevenite şi chiar înlăturate fenomene negative ale "afirmării de sine", tinerii fiind antrenaţi ca parteneri loiali, ca subiecţi ai educaţiei.

La începutul secolului XXI, societatea democratică manifestă un interes deosebit pentru cunoaşterea profundă a personalităţii copilului şi îndrumarea

acestuia în funcție de aspirațiile interioare şi potențialul lui. Experiența mondială este elucidată în raporturile anuale despre învățămînt ale UNESCO, ale Biroului Internațional al Educației, ale Adunării Generale a ONU, ale altor organizații internaționale şi au ca bază strategică în activitatea sa reprezentanții multor curente pedagogice.

În ultimul timp, mulți profesori sînt de părerea că organizează procesul educațional din perspectivele cerințelor curriculare. Ei formulează cu precauție obiectivele operaționale ale activității, utilizînd verbe de acțiune; proiectează lucrul la clasă în perechi şi în grupuri, realizează împreună cu elevii postere; îi ghidează la elaborarea proiectelor, portofoliilor etc. *Utilizînd la lecții sau în afara orelor de curs termeni mai "moderni", folosind preponderent tehnici cu caracter interactiv, putem oare susține cu certitudine că profesorii îşi orientează activitatea spre elev şi aspirațiile lui interioare?* Răspunsul ar fi afirmativ, dar analizînd lucrurile cu atenție, vom avea rezerve. De ce?

Deseori cadrele didactice "bune" selectează conținuturile, chiar le prelucrează şi îi conving pe elevi să urmeze aceste "modele eficiente", preferînd ca educabilii să repete sau reproducă sîrguincios materialul propus, fapt ce determină, în ultimă instanță, comportamentul şi atitudinile acestora, ceea ce seamănă mult cu activitatea tradițională din pedagogie, unde accentul se punea pe acțiunile profesorului care formează şi dezvoltă personalitatea elevului.

Elevul însă are nevoie să se manifeste conform cerințelor interioare, să poată alege, să afle singur ce este interesant şi util pentru el, aplicînd activitățile în mod independent ori în colaborare cu semenii săi. Această abordare scoate în evidență studierea mai minuțioasă a procesului intern, centrat pe obiective şi pe elevul activ şi responsabil de acțiunile sale.

În ultimă instanță, nici o metodă, oricît de modernă ar fi ea, nu are impact asupra elevului dacă el este pasiv. Activizarea acestuia rezultă tocmai din aportul lui constructiv la procesul propriei formări. De aceea utilizarea corectă a diferitelor metode contribuie la stabilirea unui echilibru între acțiunile exterioare şi aspirațiile interioare ale subiectului, ceea ce dă sens activităților de învățare.

În procesul învățării elevul descoperă valorile materiale şi spirituale, încercînd să le asimileze, iar preferințele pentru artă, literatură, istorie, ştiință sau tehnică, contribuie la formarea orientărilor lui valorice.

În cadrul unui chestionar adresat celor implicați nemijlocit în procesul educațional, la întrebarea: *Care ar fi rolul elevului şi cel al profesorului în organizarea şi desfăşurarea procesului educațional?* aceştia au menționat:

Din răspunsurile elevilor cl. a XII-a a Liceului Teoretic "Gaudeamus":

- *eforturile celor maturi sînt mai eficiente atunci cînd pornesc de la interesele şi nevoile oamenilor* (Silvia Gonciar);
- *doar individul trebuie să-şi asume responsabilitatea de a-şi orienta şi monitoriza schimbarea (*Sergiu Stăviță*);*
- *individul are nevoie de condiții optime de creativitate, în rezultatul cărora omul se perfecționează pe sine, astfel schimbîndu-se şi lumea (*Denis Iațco*);*
- *simțim permanent nevoia de a activa în baza unui sistem de autoorganizare, creat de noi, şi nu impus de cineva (*Maxim Sîrbu*);*
- *elevul trebuie obişnuit să învețe în mod independent şi tratat ca propriul său educator (*Otilia Popovici*);*
- *elevul trebuie învățat să activeze conform propriului sistem de valori* (Tatiana Iurcu).

Din răspunsurile profesorilor:

- *sistemul de organizare şi activizare a personalității elevului se creează şi se bazează pe factorii de schimbare. Aceasta constituie un proces continuu orientat spre valorificare şi progres. Ajutîndu-i pe elevi să dispună de un sistem de autoorganizare, se conştientizează şi se interiorizează acțiunile individului şi atitudinea lui. În fruntea acestui sistem stau cîteva valori supreme: Adevărul, Binele, Frumosul, Sacrul, Libertatea, care sînt nucleul întregului proces de formare a orientărilor valorice ale elevului* (Angela Ciorici, profesoară de istorie, grad didactic I)*;*
- *educația este transmiterea unei experiențe personale, de aceea este bine să fie privită ca ceva subiectiv, din care ceilalți dacă o examinează critic au ce învăța* (Emil Matei, profesor de economie)*;*
- *deseori, din cauza lipsei de experiență şi a cunoştințelor necesare, copilul nu poate să rezolve multe contradicții şi probleme ale vieții, de aceea rolul profesorului este cel de îndrumător şi mediator al acestui proces* (Galina Ciumac, profesoară de istorie, grad didactic II)*;*
- *activitatea interioară, însăşi creativitatea personalității este acel început care stă la baza creării sistemului de autoorganizare şi activizare a individului. Pentru ca acest început să existe şi să funcționeze este important ca principiul sus-numit să poarte un caracter prioritar* (Tatiana Doibani, profesoară de drept, grad didactic I)*;*
- *orientările valorice ale personalității elevului*

sînt cauzate de factorii interni ai dezvoltării lui. Deşi puterea factorilor externi este destul de mare, ea are un caracter temporar, determinînd orientările valorice direct, şi nu indirect (Alexandru Dimitrev, profesor de filozofie, grad didactic I).

Organizînd şi desfăşurînd procesul educaţional, din perspectiva elevului ca subiect al învăţării, ar fi bine să găsim răspunsuri la un şir de întrebări:

- În ce mod profesorul va ajuta elevii să-şi formeze convingerile şi motivaţiile, fără a le impune pe ale sale?
- În contextul noilor tehnologii educaţionale, ce ar putea să includă o hartă a învăţării formative, unde subiectul ar afla: Ce trebuie să conţină ea? Cum să opereze cu conţinuturile şi care este rolul lor? Prin ce modalităţi pot fi realizate obiectivele preconizate şi cum poate fi atinsă finalitatea, conform multiplelor variante?
- Cît de interesantă şi utilă este experienţa celor maturi pentru elev şi cum ar trebui ea să fie transmisă?
- În ce circumstanţe profesorul este nevoit să hotărască cum va organiza şi va desfăşura procesul educaţional? Cînd şi cum trebuie învăţat să facă acest lucru elevul?

Răspunzînd la aceste şi la alte întrebări, vom putea determina valoarea reală a educaţiei ca artă a formării şi dezvoltării, organizării şi afirmării de sine.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Adler, A., *Cunoaşterea omului,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1991.
2. Allport, W., *Cunoaşterea de sine şi cunoaşterea personalităţii*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.
3. Antoanesei, L., *Paideia. Fundamentele culturale ale educaţiei*, Editura Polirom, Iaşi, 1996.
4. Cerbuşca, P., *Educaţia în contextul valorilor general- umane.* În *Tehnologii educaţionale moderne*, vol.II, Curriculum, coord. V. Mândâcanu, Chişinău, 1994.
5. Cerbuşca, P. *Dezbaterile, metodă eficientă de predare-învăţare la disciplinele socio-umane.* În *Culegere de proiecte didactice*, vol III, coord. V. Goraş-Postică, Chişinău, 1997.
6. Cristea, S., *Dicţionar de pedagogie,* Grupul Editorial Litera-Litera internaţional, Chişinău-Bucureşti, 2000.
7. Cucoş, C., *Pedagogie şi axiologie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1995.
8. Cucoş, C., *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*, Editura Polirom, Iaşi, 2000.
9. Delors, J., *Comoara lăuntrică. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaţionale pentru Educaţie în secolul al XXI-lea,* Editura Polirom, Iaşi, 2000.
10. Gardner, H., *Les inteligences multiples,* Retz, Paris, 1996.
11. Piaget, J., *Naşterea inteligenţei la copil*, Bucureşti, 1997.



Valentina **BODRUG-LUNGU**

Rolul familiei în educaţia copiilor

Rolul familiei în formarea tinerei generaţii este o temă explorată pe larg. Numeroase lucrări abordează subiectul dat din perspectiva aspectelor sale istorice şi sociologice, psihologice şi pedagogice.

În ceea ce priveşte educaţia familială în ţările dezvoltate, întîlnim două teze opuse. Unii afirmă că nu mai există educaţie realizată în sînul familiei, fie pentru că a fost deposedată de acest privilegiu sub presiunea factorilor exteriori, fie pentru că ea însăşi s-a eschivat de responsabilităţile sale (lucru frecvent întîlnit astăzi şi în societatea noastră). Alţii, dimpotrivă, susţin că importanţa educaţiei familiale – care se exercită în primii ani de viaţă ai copilului – este atît de covîrşitoare încît dă naştere unui fel de determinism al viitoarei traiectorii [1].

În aceste condiţii, sîntem din nou puşi în faţa unei analize a specificului rolului jucat de familie în procesul educativ. Ea nu este un simplu refugiu, nici o "umbrelă protectoare". Familia este chemată să asigure necesităţile fizice, emoţionale şi spirituale, să îngrijească copiii, să favorizeze comunicarea între membrii săi. Avînd însă şi funcţia de socializare, familia trebuie să garanteze şi să protejeze relaţiile sociale în afara ei, spiritul de cooperare, adaptabilitatea în situaţii de criză, să educe flexibilitate în distribuirea rolurilor şi funcţiilor, respectul pentru fiecare membru.

Fără îndoială, nu toate familiile sînt pregătite să exercite aceste funcţii dificile. Astăzi, o bună parte din ele "luptă pentru supravieţuire", altele sînt sfîşiate de conflicte interne din diverse motive. De aceea educaţia copiilor nu este plasată printre priorităţi. Realitatea tristă la acest capitol este elucidată de cifrele unui studiu realizat de UNICEF în Moldova (2001): din aproximativ 14 mii de copii instituţionalizaţi, peste 84% provin din familii cu dificultăţi materiale şi condiţii de trai nesatisfăcătoare [2].

Astfel, ajungem iarăşi la necesitatea de a aborda familia nu ca un sistem închis, o celulă aparte, iar educaţia familială drept un lucru privat, ci ca o potenţială sursă de probleme de interes social şi naţional.

Este o constatare lipsită de noutate. Important e să acţionăm simultan: social şi intrafamilial. La nivel social, ar fi binevenite studii şi analize, elaborarea şi implementarea strategiilor educaţiei familiale, a programelor de suport al familiilor şi programelor educaţionale în instituţiile de învăţămînt. În această ordine de idei, o atenţie deosebită trebuie acordată pregătirii tinerilor pentru viaţa de familie, pentru rolurile funcţionale în cadrul viitorului cuplu, pentru motivarea lor privind responsabilitatea părinţilor.

La acest capitol, putem constata insuficienţa studiilor şi informaţiilor asupra "rolurilor funcţionale" * ale mamei şi tatălui în familie din perspectiva Gender **. Rolurile exercitate de părinţi, în calitate de agenţi ai educaţiei familiale, şi astăzi generează discuţii controversate.

Conform unuia dintre cele mai puternice stereotipuri, responsabilitatea creşterii şi educaţiei copiilor îi revine în mod firesc mamei, rolul ei educativ constituind multă vreme tema privilegiată a studiilor asupra dezvoltării şi integrării sociale a copilului. În interpretarea sa, figura maternă a parcurs un drum controversat: de la apologie la blamare şi invers. Astfel, în anii 1950-1960, cercetătorii americani au propus modelul familiei nucleare, structurat pe continuumul instrumental (masculin)/expresiv (feminin) [1]. Cu alte cuvinte, s-a ajuns la o segregare netă a rolurilor: bărbatului îi revine activitatea profesională în afara familiei, asigurarea materială a acesteia (rolul productiv), iar femeii – activităţile casnice şi educarea copiilor (rolul reproductiv). Maternitatea a fost transformată în cult, femeia-mamă fiind glorificată. Cercetătorii europeni (H. Desmet, J.-P. Pourtois ş.a.) au urmat acelaşi model, continuînd definirea mediului educativ familial prin indicatori materni (atitudinile educative ale mamei, trăsăturile ei de personalitate etc.). Unele studii şi-au construit argumentările pe teoria conform căreia sentimentul matern, spre deosebire de cel patern, are un fundament natural-biologic. Autorii interpretau maternitatea ca maternitate-feminitate, respectiv ca expresie a capacităţii naturale şi feminine de a iubi, de dăruire de sine, de generozitate etc.

Aceste poziţii teoretice şi ideologice diferite atestă



o lacună serioasă în analiza familiei în calitate de unitate educaţională, de sistem unitar. Se propune în mod insistent studiul implicării tatălui în procesul educaţional, rolul lui de agent al educaţiei. Abia în anii 70 ai sec. XX, specialiştii au început să abordeze cu seriozitate acest subiect.

Dupuis trata paternitatea drept una dintre achiziţiile protoistoriei, *"a cărei origine a devenit apoi atît de confuză, încît s-a putut crede că este înrădăcinată în conştiinţa umană dintr-un trecut imemorabil"*[1]. Imaginea tatălui a fost relativ mai stabilă decît cea a mamei. Modelul tatălui autoritar impus de tradiţie a avut o durată istorică mai lungă. Unii autori afirmă că, începînd cu sec. XIX, autoritatea paternă începe să slăbească.

Astăzi unii cercetători consideră că modelul tatălui autoritar nu mai corespunde realităţii, iar teza legăturii slabe dintre el şi copil poate fi abandonată. În acelaşi



timp, mai multe autoare propun iniţierea mişcării pentru emanciparea bărbaţilor, eliberarea societăţii de ideea superiorităţii bărbăteşti şi de privilegiile nemeritate, inclusiv în familie, care subminează spiritualitatea şi profesionalismul lor [6]. Pe prim plan este înaintată influenţa negativă a stereotipurilor de gen. Bărbăţia nu trebuie confundată cu agresivitatea, grosolănia, duritatea.

Este indiscutabil faptul că studierea problemei în cauză trebuie realizată ţinîndu-se cont de condiţiile istorice şi socioculturale. Astfel, în Occident, unde parteneriatul între femei şi bărbaţi (inclusiv în viaţa de familie) devine o normă a vieţii, discuţiile despre importanţa rolului tatălui în educaţia copilului şi-au pierdut actualitatea. Se schimbă şi imaginea bărbatului ale cărui caracteristici de bază erau masculinitatea, bărbăţia. În multe ţări prezenţa tatălui la naştere, participarea lui la îngrijirea nou-născutului, creşterea şi educarea copiilor împreună cu mama, implicarea în activităţile casnice etc. sînt abordate ca o necesitate şi prezintă o condiţie a coeziunii şi armoniei familiale. Vorbind despre societatea noastră, putem constata că stereotipurile privind rolurile şi imaginea femeilor şi cea a bărbaţilor sînt destul de puternice (în deosebi, în cadrul familiei). Tatăl se implică prea puţin în creşterea şi educarea copilului.

În acest context, prezintă interes rezultatele studiului comparativ al familiei şi rolurile soţilor realizat printre tineri şi adulţi de masteranzii Universităţii de Stat din Moldova (2001), în baza căruia putem constata următoarele:

1. Schimbările din societate în perioada de tranziţie influenţează şi viziunile tinerilor privind imaginea rolurilor în societate şi în familie. Rolurile funcţionale din cadrul familiei nu mai sînt atît de strict standardizate, ci net diferenţiate.
2. Caracteristica de bază a familiei tradiţionale – autoritatea (cu tot apanajul ei: ierarhia, conformismul, represiunea, superioritatea părinţilor asupra copiilor) – este substituită în familia contemporană prin cooperare (egalitate, comunicare).

Concepţiile tinerilor privind rolurile şi diferenţele de gen în societatea contemporană depăşesc aria stereotipurilor tradiţionale. Majoritatea lor, indiferent de gen, au un coeficient înalt de androginitate psihică, o viziune exhaustivă asupra stereotipurilor tradiţionale ale masculinităţii şi feminităţii. Aceasta corelează pozitiv cu plasticitatea, creativitatea şi anxietatea socială mai redusă, subiecţii adrogini, avînd un grad mai înalt de dezvoltare şi avansare al propriului Eu; tendinţa spre egalitate în drepturi atît în plan social cît şi în cadrul relaţiilor dintre parteneri.

Aceste constatări ne permit să organizăm acţiuni sociale concrete de consolidare a familiei şi de realizare eficientă a educaţiei familiale.

Recomandări:

A. La nivel social:

- în scopul realizării egalităţii genurilor, a asigura egalitatea bărbaţilor şi femeilor în drepturi, responsabilităţi, posibilităţi şi şanse;
- a cultiva în societate atitudinea responsabilă faţă de familie şi parentalitate;
- a implementa programe educaţionale de pregătire a tinerilor pentru viaţa de familie;
- a elabora programe de învăţămînt pentru grădiniţe de copii şi şcoli primare, şcoli de cultură generală şi licee, colegii şi universităţi, ţinînd cont de factorul gender, în scopul depăşirii concepţiilor stereotipizate despre rolul genurilor;
- a încuraja programele cu grafic flexibil de lucru, care permit femeilor şi bărbaţilor să îmbine obligaţiunile de serviciu cu cele familiale, de a stimula bărbaţii să-şi asume unele responsabilităţi casnice şi de îngrijire a copiilor;
- a contribui la formarea culturii gender prin informarea/educarea populaţiei.

B. La nivel familial:

- a educa fetele şi băieţii în spiritul respectului şi parteneriatului între genurile umane;
- a antrena copiii în activităţi casnice;
- a educa fetele şi băieţii în spirit non-violent;
- a pregăti tinerii pentru viaţa de familie.

Subiectul abordat constituie o problemă socială extrem de importantă care determină ce fel de societate vom construi.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Stănciulescu, E., *Sociologia educaţiei familiale*, Editura Polirom, Iaşi, 1997.
2. *Flux*, 3 august, 2001.
3. *Современная женщина: проблема социализации*. Материалы к образовательным программам, отв. ред. Малевич Е.Ф., Самара, 1997.
4. *Семья, гендер, культура* // Материалы международной конференции, Международный Институт, Москва, 1997.
5. Тартаковская, И. Н., *Социология пола и семьи*, «Открытое общество», Самарский филиал, Самара, 1997.
6. Шведова, Н., *Почему прогресс в улучшении статуса женщин во всех сферах жизни не становится реальностью*? We/Мы. Диалог женщин, №14 (30) Москва, 2001.

* Noţiunea *de roluri funcţionale* este discutabilă.

** *Gender* – gen social (*engl.*). Abordarea rolurilor femeilor şi bărbaţilor din perspectivă socială, depăşind factorul biologic.

Prevenirea abuzului față de copii



Vitalie **POPESCU**

Abuzul şi neglijarea copiilor, o normă pentru mulți dintre părinții de ieri, reprezintă astăzi o problemă disputată la toate nivelurile. În acest context, constituirea în 1998 a Centrului Național de Prevenire a Abuzului față de Copii (CNPAC) este un răspuns logic al societății la maltratarea minorilor.

Principalele obiective ale Centrului sînt următoarele: prevenirea abuzului față de copii, asistența psihologică şi socială a copiilor maltratați, organizarea sesiunilor de instruire pentru specialişti din diferite domenii, care în activitatea lor ar putea să contribuie la preîntîmpinarea, identificarea, intervenția şi soluționarea cazurilor de abuz şi neglijare.

Beneficiari ai sesiunilor de instruire sînt asistenți medicali, psihologi, pedagogi, polițişti, inspectori în problemele minorilor, asistenți sociali, directori adjuncți în problemele educației. Considerăm că implicarea ultimilor este deosebit de importantă or, anume activitatea lor, în ultimii ani, a pierdut din vigoare şi prospețime.

Eforturile CNPAC adresate copiilor şi celor apropiați lor (părinți, pedagogi etc.) se materializează în următoarele activități:

- seminarii pentru copii şi adolescenți;
- seminarii pentru părinți şi cadre didactice;
- sărbători pentru copii;
- tabere de vară pentru copii.

Activitățile CNPAC au un anumit specific şi se bazează pe filozofia prevenirii abuzului față de copii (PAC), conform căreia toți oamenii, inclusiv copiii, au dreptul imuabil la integritatea lor fizică şi psihică, precum şi dreptul de a o apăra.

Seminariile PAC îi familiarizează pe copiii din clasele primare cu sloganul *"Toți copiii merită să fie protejați, puternici, liberi!"* într-un mod special – prin intermediul a trei jocuri de roluri, ce prezintă trei situații-tip cu care se confruntă copiii de azi:

- copilul şi străinul-agresor;
- copilul şi semenul huligan;
- cazul de agresiune para-sexuală a minorului.

Metoda jocurilor de roluri şi cea a discuțiilor aferente le ajută copiilor să înțeleagă abuzul, esența lui şi procedeele de autoapărare.

La întrunirile cu părinții şi pedagogii sînt prezentați factorii abuzului şi metodele de prevenire a lui. Accentul este pus pe intensificarea colaborării dintre părinți şi copii prin intermediul comunicării pozitive.

Le propunem părinților o serie de activități care ar dezvolta semnificativ abilitatea copiilor de a înfrunta cazurile de abuz:

1. *Recapitulați strategiile învățate de copil în cadrul seminarului PAC – ce trebuie să facă în cazul agresării din partea semenilor, din partea adultului. Străduiți-vă să repetați regulile de autoapărare în termeni pozitivi, şi nu negativi:*
   - *"Cînd vorbeşti cu un necunoscut trebuie să stai la o distanță de două brațe întinse"*
   - *"Dacă cineva te atacă trebuie să strigi după ajutor"*
   - *"Fugi într-un loc sigur"*
   - *"Spune-i cuiva despre cele întîmplate"* etc.
2. *Exersați tehnicile de autoapărare: strigătul, lovitura cu piciorul sau cotul etc.*
3. *Dezvoltați abilitățile de observare şi descriere. Lăsați copilul să privească cîteva minute un trecător, pentru ca apoi să-i descrie îmbrăcămintea, înfățişarea etc.*
4. *Întrebați-i pe copii despre persoanele în care au încredere. Aveți grijă să nu creați iluzia că toți învățătorii, polițiştii, prietenii etc. sînt persoane de încredere. Un răspuns tipic al dvs. ar fi: "Da, unii învățători sînt foarte buni. Numeşte-i pe acei în care ai încredere."*
5. *Practicați jocul "Ce ai face dacă ... ?"*
   - *Ce ai face dacă eşti departe de casă şi ți s-a stricat bicicleta, iar un străin îți oferă posibilitatea de a te duce acasă cu maşina?*
   - *Ce ai face dacă un telefonist ar suna la uşă şi ți-ar spune că vrea să verifice dacă funcționează telefonul, iar tu eşti singur în casă.*
   - *Ce ai face dacă cineva te atinge într-un mod care-ți provoacă nesiguranță, un sentiment neplăcut etc.*
6. *Relatați cazuri despre protecția copiilor, despre copii pierduți, abandonați etc. Fiți imaginativi!* ***Istoria dvs. trebuie să aibă întotdeauna un sfîrşit pozitiv****, astfel copiii vor putea să învețe strategii anti-abuz.*
7. *Ajutați copilul să identifice locurile unde ar putea merge după susținere.*

Este foarte importantă cunoaşterea indicatorilor copilului abuzat – ea serveşte la identificarea la timp a abuzului şi la intervenția corespunzătoare.

INDICATORII COPILULUI ABUZAT

De cele mai dese ori copiii ***nu ne vorbesc*** *despre problemele pe care le au, în schimb* ***arată*** *pe față ce au în suflet, ceea ce trebuie să observăm! Abuzul lasă urme pe corpul copilului, în comportamentul sau/şi în sufletul*

său. Unele din aceste simptome sînt fireşti, dar dacă ele se repetă frecvent şi formează combinaţii periculoase, acest lucru trebuie să ne alarmeze.

	Indicatorii fizici	Comportamentul copilului
Abuz fizic	• Răni, semne de muşcătură • Arsuri, mai ales cele de ţigară • Fracturi; piele zgîriiată, lezată în locuri ascunse	• Comportament autodistructiv: îşi provoacă răni, arsuri etc. • Comportament agresiv sau retras • Sensibilitate la atingeri şi contacte fizice • Frica de a rămîne singur sau cu anumite persoane • Îmbrăcăminte nepotrivită cu starea vremii, pentru a acoperi semnele de abuz
Neglijare	• Lipsa asistenţei medicale la timp • Lipsa supravegherii • Copilul este înfometat, rău îmbrăcat, neîngrijit • Nerespectarea igienei corpului	• Oboseală, adoarme la lecţii • Furturi/tendinţă de a cerşi mîncare • Absenţe nemotivate de la lecţii • Autodistructivitate
Abuz sexual	• Lenjerie murdară, ruptă sau sîngerată • Prurit sau dureri în regiunea organelor genitale • Sîngerări pe/în organele genitale • Boli sau infecţii ale organelor genitale • Urinări frecvente	• Depresivitate, copilul este retras • Comportament seducător • Autoapreciere negativă puternică • Sugerea degetelor • Pierdere bruscă în greutate • Încercări de a se sinucide • Isterii, lipsa controlului emoţional • Probleme şcolare neaşteptate • Sensibilitate sporită la atingeri, contacte fizice • Frica de a rămîne cu anumite persoane • Probleme de concentrare a atenţiei
Abuz emoţional	• Dezvoltare fizică întîrziată • Consum de alcool, droguri • Alergii puternice, astm • Schimbări neaşteptate ale comportamentului	• Comportament antisocial, distructiv • Coşmaruri • "Patul ud" • Pasivitate sau activism puternic

Un proiect deosebit al CNPAC este Reţeaua de Asistenţă psihosocială a Copilului şi Familiei "AMICUL" care reprezintă un program complex de protecţie a copilului şi face parte din Reţeaua Programe de Prevenire a Abuzului faţă de Copii în Europa de Est (Institutul pentru o Societate Deschisă, New York). Acesta îşi propune drept scop mărirea numărului de servicii psihosociale prestate copiilor maltrataţi şi familiilor în care sînt aplicate metode abuzive de educare.

Obiectivele propuse în proiect sînt:

a) asistenţa psihologică şi socială a copiilor abuzaţi şi a familiilor acestora;
b) promovarea unor relaţii de colaborare şi parteneriat cu Departamentul Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport, Departamentul Protecţia Drepturilor Copiilor; Departamentul Sănătate; Departamentul pentru Ordinea Publică al Inspectoratului de Poliţie din mun. Chişinău;
c) facilitarea transferului de practici internaţionale în domeniul asistenţei psihosociale a copiilor abuzaţi;
d) familiarizarea membrilor societăţii cu problemele fundamentale ce ţin de maltratarea copilului.

Scopul proiectului este realizat prin activitatea a cinci cabinete de asistenţă psihosocială a copilului şi familiei:

– mun. Chişinău, sectorul Centru, şc. nr.62;
– mun. Chişinău, sectorul Ciocana, şc. nr.83;
– mun. Chişinău sectorul Buiucani, şc. nr.5;
– judeţul Tighina, orăşelul Căinari, liceul "A. Mateevici";
– mun. Chişinău, comuna Grătieşti, şc. nr.55.

În fiecare cabinet "AMICUL" activează doi specialişti – un psiholog şi un asistent social.

Principalele aspecte ale activităţii acestora sînt:

a) diagnosticarea copiilor abuzaţi, neglijaţi, din familiile de risc, "dificili" etc.;
b) recuperarea psihologică a copiilor ce necesită intervenţia specialistului;
c) monitorizarea cazurilor la nivel de familie, şcoală, alte instituţii;

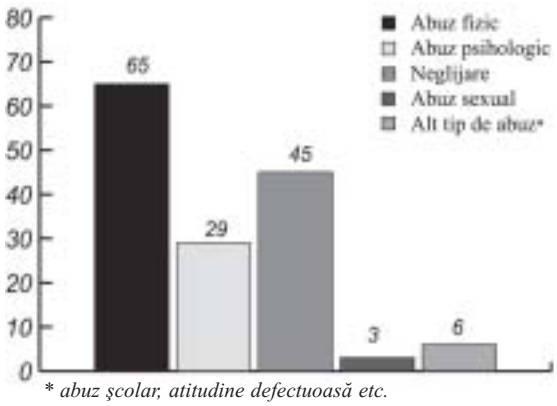
d) profilaxia violenţei în familie şi în instituţiile de învăţămînt;
e) consilierea copiilor şi a familiei;
f) evaluarea situaţiei sociale a copilului şi familiei;
g) asistenţa socială a copiilor ce necesită intervenţia corespunzătoare;
h) evidenţa şi documentarea cazurilor de maltratare;
i) supravegherea cazurilor soluţionate.

Beneficiarii direcţi ai serviciilor prestate sînt minorii – victime ale diverselor forme de abuz, precum şi familiile lor (în special: familii incomplete, sărace, cu părinţi alcoolici etc.).

Toate cabinetele sînt amenajate în corespundere cu cerinţele standard: mobilier, bibliotecă cu literatură de specialitate de ultimă oră, jucării şi cărţi pentru copii, casetofon.

Proiectul dat a exercitat o influenţă semnificativă asupra copiilor, familiilor şi instituţiilor din domeniul ocrotirii drepturilor copiilor, protecţiei sociale a familiei, prin promovarea serviciilor de asistenţă psihosocială. În rezultatul consultaţiilor acordate de cabinetele "AMICUL", la beneficiarii săi au fost identificate anumite modificări de comportament şi personalitate. Copiii devin mai siguri de sine, atenţi unii faţă de alţii, activi şi comunicabili, optimişti şi dornici de a-şi apăra drepturile. Părinţii şi profesorii sînt mai sensibili la problemele şi necesităţile copiilor, motivaţi pentru activităţi extracurriculare privind drepturile copilului şi metode de autoapărare, informaţi despre metodele şi strategiile de prevenire a abuzului faţă de copii.

Cazurile de abuz şi neglijare a copilului sînt numeroase şi greu de sistematizat, fapt ce se datoreşte complexităţii şi ambiguităţii lor. Pentru perioada martie 2000 - februarie 2001, în cabinetele "AMICUL" au fost depistate şi abordate peste 140 de cazuri de abuz şi neglijare gravă a copilului:



* *abuz şcolar, atitudine defectuoasă etc.*

Activitatea cabinetelor "AMICUL" depinde de gradul de cooperare a specialiştilor cu direcţiile pentru protecţia drepturilor copilului, inspectorii de poliţie, procuratura etc. În relaţia cu poliţia se reliefează anumite impedimente. Deseori, reprezentanţii Ministerului



Afacerilor Interne manifestă lipsă de motivaţie şi neglijare în ceea ce priveşte activitatea orientată spre familiile cu problematică "minoră". În acest context, evoluţia în remedierea cazurilor depinde atît de flexibilitatea specialistului, cît şi de abilitatea de a comunica asertiv.

CNPAC este interesat în augmentarea calităţii serviciilor prestate prin instruirea continuă a specialiştilor şi extinderea colaborărilor cu organizaţii guvernamentale şi nonguvernamentale.

Cînd poţi apela la serviciile Reţelei "AMICUL"?

- Cînd te simţi în pericol
- Cînd eşti abuzat sau neglijat
- Cînd relaţiile tale cu maturii sau semenii sînt tensionate
- Cînd eşti frămîntat de sentimente neplăcute
- Cînd eşti ameninţat
- Cînd ai o problemă şi nimeni nu vrea sau nu poate să te ajute

Fără dragoste nu creşte nimic sub soare...

Cu atît mai mult are nevoie de dragoste copilul.

Arătîndu-i dragostea şi respectul prin cuvinte, gesturi şi fapte, copilul, la rîndul său, va deveni capabil să le dăruiască afecţiune celor din jur.

Copiii care nu ştiu prea multe despre dragostea părintească, cei care sînt maltrataţi sau neglijaţi, riscă să devină ulterior nesiguri pe propriile forţe, să crească nefericiţi, nerecunoscători, incapabili de a transmite propriilor copii dragostea şi afecţiunea pe care nu au primit-o ei înşişi în copilărie.

Fără dragoste nu creşte nimic sub soare...

Copiii au mai mult nevoie de modele,
decît de critici.

J.Joubert



Conceptul de determinant în cursul liceal de matematică – repere metodologice

Conform curriculumului liceal la matematică, unul dintre conceptele fundamentale privind elementele de algebră superioară studiate în liceu este cel de determinant. Practica arată că predarea/învățarea acestui concept, bazat pe noțiunea de permutare de ordinul n, este destul de dificilă.

În acest articol, propunem o nouă tehnologie de expunere a noțiunii de *determinant* axată pe dezvoltarea determinantului după o linie (coloană) şi a predării/învățării elementelor de algebră superioară referitoare la determinanți. Experiența educațională demonstrează că această tehnologie este accesibilă liceenilor. Mai mult decît atît, elevii de la bun început obțin deprinderi de calculare a determinanților de ordin $n \geq 3$.

Fiind cunoscute noțiunile de determinanți ai matricelor pătratice de ordinul doi şi trei, se introduce noțiunea de *minor complimentar al elementului* matricei de ordinul trei: acesta este determinantul matricei pătratice de ordinul doi, obținute din matricea inițială prin suprimarea (înlăturarea) liniei şi coloanei respective elementului în cauză. Minorul complimentar al elementului a_{ij} se notează $\overline{M}_j^i$.

Utilizînd conceptul cunoscut de determinant al matricei pătratice de ordinul trei obținem, grupînd termenii şi evidențiind elementele unei linii (coloane), expresia numită dezvoltarea determinantului de ordinul 3 după o linie (coloană). De exemplu, pentru prima linie avem:

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{vmatrix} = a_{11}(a_{22}a_{33}$$
$$= a_{11}(-1)^{1+1}$$

Noțiunea de determinant al matricei pătratice de ordinul n (pe scurt – *determinant de ordinul* n), $n \in N, n \geq 2$, va fi introdusă, presupunînd cunoscută noțiunea *de determinant* de ordin mai mic sau egal cu n-1 (se va face prin analogie cu cazul n=3). Vom utiliza şi noțiunea de *minor complimentar* al elementului a_{ij} al matricei pătratice $A = (a_{ij})$, $i,j = \overline{1,n}$, $a_{ij} \in C$: determinantul matricei de ordinul n-1 obținute din matricea A prin suprimarea

(înlăturarea) liniei ***i*** şi coloanei ***j*** a matricei ***A*** se numeşte *minor complimentar* al elementului a_{ij} şi se notează $\overline{M}_j^i$. Prin analogie, se va numi minor complimentar de ordinul $n-2$ al matricei pătratice de ordinul ***n*** determinantul matricei pătratice de ordinul $n-2$ obținute din ***A*** prin suprimarea liniilor ***i***, ***t*** şi coloanelor ***j, k*** ale matricei ***A***. Îl vom nota $\overline{M}_{jk}^{it}$. De exemplu, minorul complimentar $\overline{M}_{24}^{13}$ al matricei $\begin{pmatrix} 3 & 1 & 2 & -3 \\ -1 & 0 & 1 & -2 \\ 0 & 0 & 4 & 5 \\ 0 & 0 & 3 & 0 \end{pmatrix}$ este determinantul matricei $\begin{pmatrix} -1 & 1 \\ 0 & 3 \end{pmatrix}$ şi este egal cu –3.

Definiție. Se numeşte determinant al matricei pătratice $A=(a_{ij}),\ i,j=\overline{1,n},\ a_{ij}\in C$, numărul

$$a_{11}(-1)^{1+1}\overline{M}_1^1+a_{12}(-1)^{1+2}\overline{M}_2^1 \qquad (1)$$

Se notează $|A|=\det A=\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{vmatrix}=$.

Această formulă pentru ***n***=3 coincide cu formula de dezvoltare a determinantului de ordinul 3 după prima linie şi, de asemenea, poartă denumirea de *dezvoltare a determinantului după prima linie.*

Exemplu rezolvat: $\begin{vmatrix} 3 & 1 & 2 & -3 \\ -1 & 0 & 1 & -2 \\ 0 & 0 & 4 & 5 \\ 0 & 0 & 3 & 0 \end{vmatrix}=3\cdot(-1)^{1+1}\begin{vmatrix} 0 & 1 \\ 0 & 4 \\ 0 & 3 \end{vmatrix}$

$$+2\cdot(-1)^{1+3}\begin{vmatrix} -1 & 0 & -2 \\ 0 & 0 & 5 \\ 0 & 0 & 0 \end{vmatrix}+(-3)\cdot($$
$$=3\cdot 0+(-1)\cdot(+15)+2\cdot 0+(-3)$$

Dacă în definiția determinantului am putea înlocui elementele primei linii cu ale alteia, am calcula determinantul precedent mai simplu – descompunîndu-l după linia a patra – calculînd astfel numai un minor complimentar, ceilalți urmînd a fi înmulțiți cu 0. Următoarea teoremă stabileşte veridicitatea acestei teoreme.

Teoremă. Pentru orice $i=\overline{1,n}$ este adevărată egalitatea

$$\Delta=|A|=\sum_{j=1}^{n}a_{ij}(-1)^{i+j}\overline{M}_j^i. \qquad (2)$$

Demonstrație. Vom aplica metoda inducției matematice. Pentru ***n***= 2, 3 propoziția este adevărată (ea a fost verificată anterior). Presupunem că formula (2) este adevărată pentru determinanții de ordin mai mic decît ***n***. Fixăm un număr $i\in\{2,3,\dots n\}$ şi dezvoltăm minorii complimentari $\overline{M}_j^1$ din (1) după linia ***i*** a determinantului inițial (ea devine linia ***i***-1 în $\overline{M}_j^1$). În rezultat, determinantul Δ se va exprima ca o combinație liniară a minorilor complimentari de ordinul ***n***-2 $\overline{M}_{jk}^{1i}$:

$$\Delta=\sum_{j=1}^{n}\sum_{k>j}\theta_{jk}\overline{M}_{jk}^{1i}$$

Să calculăm coeficienții θ_{jk}. Observăm că $\overline{M}_{jk}^{1i}$ se obține numai la descompunerea minorilor $\overline{M}_{j}^{1}$, $\overline{M}_{k}^{1}$:

$$\overline{M}_{j}^{1}=\begin{vmatrix} a_{21} & a_{22} & a_{2j-1} & a_{2j+1} \\ a_{i1} & a_{i2} & a_{ij-1} & a_{ij+1} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & a_{nj-1} & a_{nj+1} \end{vmatrix} \qquad \overline{M}_{k}^{1}=\begin{vmatrix} a_{21} & a_{2j} & \dots & a_{2k-1} & a \\ \dots & a_{ij} & \dots & \dots & \\ a_{n1} & a_{nj} & \dots & a_{nk-1} & a \end{vmatrix}$$

deoarece numai ei conțin toate coloanele minorilor $\overline{M}_{jk}^{1i}$ ai matricei A.

În dezvoltările acestor minori după linia i-1 vom evidenția numai termenii ce conțin minorul complimentar $\overline{M}_{jk}^{1i}$:

$$\overline{M}_{j}^{1}=(-1)^{i-1+k-1}a_{ik}\overline{M}_{jk}^{1i}+\dots$$
$$\overline{M}_{k}^{1}=(-1)^{i-1+j}a_{ij}\overline{M}_{jk}^{1i}+\dots$$

Înlocuim aceste expresii în (1), grupăm termenii ce conțin minorii $\overline{M}_{jk}^{1i}$ și pentru θ_{jk} obținem:

$$\theta_{jk}=a_{1j}(-1)^{1+j}(-1)^{i-1+k-1}a_{ik}$$
$$=(-1)^{1+i+j+k}(a_{1j}a_{ik}-a_{1k}a_{ij}).$$

Pentru a arăta că (2) coincide cu (1), vom descompune fiecare minor $\overline{M}_{j}^{i}$ în (2) după *prima linie* și vom obține: $\sum_{j=1}^{n}\sum_{k<j}\theta'_{jk}\overline{M}_{jk}^{1i}$.

Observăm, că $\overline{M}_{jk}^{1i}$ apare în dezvoltările numai a doi minori complimentari de ordinul n-1: $\overline{M}_{j}^{i}$ și $\overline{M}_{k}^{i}$, deoarece numai ei conțin toate coloanele minorului $\overline{M}_{jk}^{1i}$. În dezvoltările după prima linie a minorilor menționați vom evidenția numai termenii ce conțin minorul complimentar $\overline{M}_{jk}^{1i}$:

$$\overline{M}_{j}^{i}=(-1)^{1+k-1}a_{1k}\overline{M}_{jk}^{1i}+\dots$$
$$\overline{M}_{k}^{i}=(-1)^{1+j}a_{1j}\overline{M}_{jk}^{1i}+\dots$$

Substituim aceste expresii în (2), grupăm termenii ce conțin minorii $\overline{M}_{jk}^{1i}$ și pentru θ'_{jk} obținem:

$$\theta'_{jk}=(-1)^{i+j}a_{ij}(-1)^{k}a_{1k}+(-1)^{i+}$$

Cum $\theta_{jk}=\theta'_{jk}$ pentru toți j, k posibili obținem că expresiile (1) și (2) pentru Δ coincid.

Exemplu. Aplicăm teorema demonstrată pentru calculul determinantului din exemplul precedent dezvoltîndu-l după linia a patra (deoarece ea conține mai multe elemente egale cu 0):

$$|A|=0\cdot(-1)^{4+1}\overline{M}_{1}^{4}+0\cdot(-1)^{4+}$$

$$+0\cdot(-1)^{4+4}\overline{M}_{4}^{4}=(-3)\cdot 5=-1$$

Ideea de dezvoltare a determinantului după o linie ce are mai multe elemente egale cu 0 generează o altă idee: posibilitatea dezvoltării determinantului după o coloană. Teorema ce urmează ne arată valabilitatea acestei ipoteze.

Teoremă. Pentru orice $j \in \{1,2,3,...n\}$ pentru determinantul de ordinul ***n*** este adevărată formula

$$\Delta = |A| = \sum_{i=1}^{n} (-1)^{i+j} a_{ij} \overline{M}_j^i. \qquad (3)$$

Demonstrație.

Este suficient să verificăm (3) pentru $j = 1$, adică să demonstrăm

$$\Delta = \sum_{i=1}^{n} (-1)^{i+1} a_{i1} \overline{M}_1^i, \qquad (4)$$

deoarece utilizînd teoremele precedente, vom obține şi (3).

Vom aplica din nou metoda inducției matematice. Pentru ***n***=2 (4) este adevărată, deoarece:

$$\begin{vmatrix} a_{11} & a_{12} \\ a_{21} & a_{22} \end{vmatrix} = a_{11}(-1)^{1+1} a_{22} + a_{21}(-$$

.

Presupunem că (4) este adevărată pentru determinanții de ordinul ***n***-1. Pentru a verifica (4), evidențiem în (1) termenul întîi şi minorul complementar respectiv, iar pentru ceilalți termeni dezvoltăm minorii $\overline{M}_j^1$ de ordinul (***n***-1) după prima coloană:

$$\Delta = a_{11} \overline{M}_1' + \sum_{j=2}^{n} \sum_{i=2}^{n} \theta_{ij} \overline{M}_{1j}^{1i}. \qquad (5)$$

Pentru determinarea θ_{ij} observăm că minorul complimentar $\overline{M}_{1j}^{1i}$ apare numai în dezvoltarea minorului

$$\overline{M}_j' = \begin{vmatrix} a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2j-1} & a_{2j+1} & \dots & a \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \\ a_{i1} & a_{i2} & \dots & a_{ij-1} & a_{ij+1} & \dots & a \\ \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \dots & \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nj-1} & a_{nj+1} & \dots & a \end{vmatrix}$$

Acest minor va fi dezvoltat după coloana întîi, evidențiind doar termenul ce conține minorul complimentar $\overline{M}_{1j}^{1i}$, care se obține din $\overline{M}_j^1$, suprimînd linia ***i***-1 şi coloana întîi:

$$\overline{M}_j^1 = (-1)^{i-1+1} a_{i1} \overline{M}_{1j}^{1i} + \dots.$$

Substituind în (1) expresia pentru $\overline{M}_j^1 (j \geq 2)$ pentru θ_{ij} din (5) vom obține:

$$\theta_{ij} = (-1)^{1+j+i} a_{1j} a_{i1}$$

Pentru a verifica (4) în expresia din membrul drept, evidențiem primul termen şi minorul complimentar respectiv, iar pentru ceilalți termeni dezvoltăm minorii complimentari $\overline{M}_1^i$ de ordinul $n-1$ după prima linie. În rezultat obținem:

$$a_{11} \overline{M}_1^1 + \sum_{i=2}^{n} \sum_{j=2}^{n} \theta_{ij}^1 \overline{M}_{1j}^{1i}.$$

Calculînd expresia lui θ_{ij}', prin raționamente analoge celor din teorema precedentă, ne convingem că $\theta_{ij}' = \theta_{ij}$, deci teorema este demonstrată.

Exemplu rezolvat. Să se dezvolte determinantul din exemplul precedent după coloana a doua. Se obține:

$$|A| = 1 \cdot (-1)^{1+2} \begin{vmatrix} -13 & 1 & 2 \\ 0 & 4 & 5 \\ 0 & 3 & 0 \end{vmatrix} + 0 \cdot (-$$

Majoritatea proprietăților de bază ale determinanților se demonstrează fără dificultăți. Netradițional se demonstrează proprietatea de schimbare a semnului determinantului la schimbarea cu locul a două linii: e necesar să se utilizeze metoda inducției matematice. Este recomandabil să se demonstreze următoarea proprietate:

Fie că în matricea A elementele liniei i sînt de forma $a_{ij} = \alpha a'_{ij} + \beta a''_{ij}$, $j = 1, n$. Notăm cu A', A'' matricele obținute din A, înlocuind elementele liniei I cu a'_{ij} (respectiv a''_{ij}), $j = 1, n$. În aceste notații este adevărată egalitatea

$$|A| = \alpha |A'| + \beta |A''|.$$

Pentru înțelegerea proprietăților, se vor selecta exerciții sugestive, la a căror rezolvare vor fi utilizate aceste proprietăți.

Olga **ŞPUNTENCO**, Ion **ACHIRI**, Valentin **GARIT**, Nicolae **PRODAN**

Realizarea principiului interdisciplinarității la lecțiile de biologie



Ion **DUDNICENCO**

În didactica modernă se impune cu tot mai multă insistență concepția interdisciplinară în realizarea acțiunii educaționale. Ideea călăuzitoare în modernizarea conținutului procesului de învățămînt este afirmarea intensă a viziunii interdisciplinare în defavoarea celei pozitiviste. Conform viziunii pozitiviste, totul trebuie observat şi descris cît mai detaliat, fapt ce conduce la atomizare exagerată şi, implicit, la neglijarea interconexiunilor cauzale şi funcționale. Prin contrast, viziunea interdisciplinară presupune depăşirea descriptivității pentru a descoperi structura internă care explică geneza şi manifestările celor observate şi măsurate. Caracteristic structurii interne – rezultanta unui număr mare de interdependențe – este depăşirea frontierelor dintre discipline.

În aşa mod, **interdisciplinaritatea** impune depăşirea unor granițe, eliminarea unor cadre rigide, ca domenii exclusive ale unei discipline, transferul de rezultate de la o disciplină la alta în vederea unei explicații mai profunde a fenomenelor, realizîndu-se astfel o coordonare a diverselor unghiuri de vedere în locul predominării unuia dintre ele [6, pag. 50]. În această ordine de idei, I.Bontaş definește **interdisciplinaritatea** (lat. *inter* - între) drept *coordonarea la un nivel superior a două discipline, în cadrul cărora semnificațiile interacționează şi se completează reciproc, putînd, într-un anumit context, să ajungă la un conținut comun integrat sub forma disciplinelor de graniță, cum ar fi chimia-fizică, biochimia, sociopedagogia, psihopedagogia etc*. [1, pag.93].

Astfel, interdisciplinaritatea contribuie la reformularea vechilor programe de învățămînt care *"se limitau să stabilească o listă de cunoştințe de predare, avînd în vedere doar o singură disciplină, mărginită de cele mai multe ori la un nivel de educație"* [4, pag.9]. Interdisciplinaritatea pedagogică stă la baza reformei curriculare a instruirii ce *"nu poate fi lăsată numai la latitudinea unor discipline separate printr-o tradiție coborîtă pînă la Aristotel, care nu mai corespunde nici realității epistemologice contemporane*" *şi nici exigențelor unei integrări socio-profesionale centrate "pe probleme mari"* [*Ibidem, pag. 43-44; 3, pag. 24*].



Tatiana **DUDNICENCO**

Relațiile interdisciplinare ale biologiei decurg din legitatea generală – conexiunea universală, care evidențiază faptul că fenomenele realității obiective, mai ales cele ce au o serie de asemănări, de legături, sînt în interacțiune, se condiționează reciproc. Această tendință ia amploare în condițiile revoluției tehnico-ştiințifice contemporane, cînd rezolvarea unor probleme ştiințifice necesită atît relații interdisciplinare cît şi pluridisciplinare.

În procesul studierii biologiei, cunoştințele elevilor în diverse discipline şcolare se integrează numai sub anumite aspecte, astfel ținîndu-se cont de principiul interdisciplinarității. Chiar dacă profesorii de la diferite discipline şcolare abordează unele şi aceleaşi

probleme de studiu, se pare că vorbesc "în limbi diferite". Elevilor le este greu să integreze în mod individual cunoştinţele obţinute la cîteva discipline pentru a-şi forma o viziune globală referitoare la obiectele, fenomenele şi procesele examinate. Utilizarea legăturilor interdisciplinare face posibilă înţelegerea esenţei concepţiei ştiinţifice despre lume, perceperea ei integrală şi stabilirea cauzelor diferitelor conexiuni existente în natură, studierea noului material pe baza celui deja cunoscut, îmbogăţirea şi consolidarea lui. De asemenea, aceasta face posibilă activizarea interesului sau sporirea acestuia pentru asimilarea noului. În aşa mod, este formată o personalitate armonios dezvoltată, care se orientează în toate domeniile ştiinţifice, susţine ideile evoluţioniste, posedă diverse metode de lucru, aplică cunoştinţele sale teoretice în practică.

Pentru efectuarea unei lecţii (ciclu de lecţii) la biologie cu realizarea legăturilor interdisciplinarităţii este recomandabil să se ţină cont de următoarele etape:

I. Etapa iniţială (de pregătire către sesiune) prevede colaborarea cu profesorii în scopul evidenţierii acelor cunoştinţe ce pot fi utilizate ca interdisciplinare la treapta de şcolarizare respectivă.

II. Etapa alcătuirii de către profesor a întrebărilor, exerciţiilor orientate spre actualizarea cunoştinţelor ce le posedă elevii. Aici se vor respecta următoarele aspecte:

- Formularea întrebărilor ce prevăd dezvoltarea interesului pentru cunoaştere la lecţiile ulterioare temei studiate. De exemplu: *De ce artropodele sînt cele mai numeroase animale de pe globul pămîntesc? De ce cele mai mari mamifere locuiesc în apă?*
- Pentru a putea răspunde la întrebările formulate, sînt necesare şi cunoştinţe obţinute în cadrul altor discipline şcolare, pe care elevii le vor realiza la lecţia respectivă.
- Este de dorit ca întrebările să înceapă cu astfel de îmbinări de cuvinte: *de ce..., explicaţi sensul..., găsiţi interacţiunile (legăturile)..., ce se va întîmpla dacă….*
- Întrebările pot avea şi caracter particular. De exemplu: *De ce hemoglobina este capabilă de a forma legături chimice cu oxigenul şi cu bioxidul de carbon?*
- Se pot utiliza întrebări cu caracter ştiinţific real şi întrebări ce ţin de trecutul istoric al dezvoltării lumii vii. De exemplu: *Care este rolul acizilor nucleici în dezvoltarea lumii vii?*
- Uneori întrebările pot fi formulate în baza unui film despre natură sau dedicat unei probleme sociale, cu tangenţe la tema studiată.

În locul unor întrebări problematice pot fi alcătuite exerciţii (de planificare a unui experiment sau de întocmire a unor tabele comparative, lucru asupra unui articol de popularizare a ştiinţei care necesită sinteza cunoştinţelor de la cîteva discipline şcolare).

III. Etapa selectării materialului ilustrativ adecvat temei propuse.

IV. Etapa orientării elevilor pentru înţelegerea importanţei fenomenelor studiate la secvenţa respectivă. De regulă, aceasta se realizează prin punerea consecutivă a întrebărilor şi rezolvarea unor exerciţii necomplicate, ceea ce contribuie la atingerea scopurilor preconizate de către profesor.

Propunem cîteva sugestii privind abordarea unor conţinuturi studiate în cadrul biologiei animalelor, ţinînd cont de principiul interdisciplinarităţii:

1. Încrengătura *Protozoa*

La tema *Ameba obişnuită*: În ce mod oxigenul pătrunde în corpul amebei? Ameba comună, ca şi alte protozoare, respiră prin toată suprafaţa corpului şi oxigenul pătrunde în corp pe calea difuziei (*Difuzia*).

2. Încrengătura *Coelenterata*

Meduzele sînt numite prevestitoare ale furtunilor. Aceste scifozoare au un organ special de echilibru – statocitul, care reprezintă o cavitate cu cristale. Cu ajutorul lui meduzele recepţionează vibraţiile ultrasunetelor ce apar în apă cu 10-15 ore pînă la declanşarea furtunii (cristalele în statocit se ating de pereţi), de aceea ele înoată în adîncul mării. În baza acestui mecanism omul a construit un aparat ce dă posibilitatea de a prezice apariţia furtunilor (*Undele sonore*).

Sifonofoarele posedă o veziculă gazoasă graţie căreia se menţin la suprafaţa apei. Gazul din interiorul acestei vezicule este secretat de nişte glande speciale (*Forţa Arhimede, Plutirea corpurilor).*

3. Încrengătura *Plathelminthes*

Funcţionarea ventuzelor la viermii plaţi este bazată pe diferenţa presiunii atmosferice din interiorul şi exteriorul acestora (*Presiunea atmosferică, Presiunea lichidelor şi presiunea gazelor*).

Respiraţia se efectuează, de asemenea, în baza difuziei (*Difuzia*).

4. Încrengătura *Annelida*

Mucozitatea de la suprafaţa corpului rîmei uşurează deplasarea ei în sol (*Forţa de frecare*).

Prin ce se explică ieşirea rîmelor la suprafaţa solului după ploaie? Respiraţia viermilor decurge prin toată suprafaţa corpului în baza difuziei. După ploaie solul se umezeşte, ceea ce îngreunează respiraţia normală (*Difuzia*).

Ventuza lipitoarei are forma unei cupe în semicerc cu margini lipicioase. Acţiunea ei este bazată pe diferenţa presiunii atmosferice din interiorul şi exteriorul ventuzei (*Presiunea atmosferică, Presiunea lichidelor şi cea a gazelor*).

Îndepărtînd în urmă apa prin mişcări ondulatorii ale corpului, lipitoarea se mişcă înainte (*Legea a treia a lui Newton*).

5. Încrengătura *Mollusca*

De ce partea internă a cochiliei bivalvelor reflectă culorile curcubeului? Pentru că ea este acoperită cu un strat subțire de sidef ce posedă capacitatea de a refracta undele luminii. Sideful se utilizează la confecționarea bijuteriilor, nasturilor etc. (*Refracția luminii. Fenomenul de interferență*).

Reprezentanții clasei *Cephalopoda* posedă capacitatea mişcării reactive. Ei acumulează apă în cavitatea branhială prin orificiul lateral şi printr-o pîlnie situată în partea anterioară a corpului, prin care apoi împing cu forță un jet de apă. În urma acestui proces, conform legii acțiunii inverse, primesc un impuls orientat invers direcției jetului de apă, astfel ei înoată cu partea posterioară a corpului înainte. Calmarii se pot deplasa cu o viteză de 70 km/oră. Caracatița poate îndrepta această pîlnie în ambele părți laterale sau în partea posterioară a corpului, astfel fiind capabilă să înainteze în orice direcție cu orice parte a corpului (*Mişcarea reactivă*).

Cochilia cefalopodului nautilus este răsucită spiralat şi împărțită în camere. Însăşi molusca locuieşte în prima cameră, celelalte fiind umplute cu gaz. Regulînd cantitatea gazului, nautilul se ridică uşor de pe fundul apei şi înoată. Cochilia acestui animal rezistă presiunii apei la adîncimea de 700 m, deoarece lichidul şi gazul ce se află în ea este sub presiune (*Forța Arhimede, Plutirea corpurilor*).

6. Încrengătura *Arthropoda*

Clasa *Crustacea*

Crusta racului-de-rîu are forma unui arc şi posedă o duritate mult mai mare în comparație cu forțele ce acționează asupra părții convexe (*Deformația*).

Membrele crustaceelor (ca şi la celelalte organisme ce se deplasează cu ajutorul membrelor) funcționează ca un sistem de pîrghii (*Sistemul de pîrghii, Regula de aur a mecanicii*).

Clasa *Arachnida*

Prin ce se explică capacitatea păianjenului de a afla de la distanță dimensiunile jertfei sale? Orice insectă ce pătrunde în pînză încearcă să scape din ea. În urma mişcărilor insectei se formează oscilații de o anumită frecvență, ce depind de mărimea victimei (*Oscilații mecanice*).

Clasa *Insecta*

Stratul exterior de ceară al învelişului chitinos al insectelor apără organismul lor de deshidratarea corpului (*Evaporarea*).

De ce muştele se pot deplasa pe tavan? Pe picioruşele lor sînt situate nişte ventuze ce funcționează pe baza diferenței presiunii atmosferice (*Presiunea atmosferică*).

De ce bîzîitul țînțarului este mai subțire decît al muştei? Sunetul ce apare în timpul zborului este cauzat de oscilațiile aripilor. Țînțarul face 500 – 600 (unii pînă la 1000) de mişcări cu aripile pe secundă, iar musca – numai 350. Din această cauză zborul țînțarului este recepționat de oameni ca un sunet mult mai înalt (*Undele sonore*).

De ce omul nu aude zgomotul produs de fluturi în timpul zborului? Urechea omului poate percepe zgomotul aripilor dacă ele fac nu mai puțin de 14 mişcări/sec. şi, întrucît viteza de mişcare a aripilor nu este mare, noi nu le auzim. (*Undele sonore*).

Albinele disting mai multe culori şi nuanțe: violet, galben, albastru, verde-albăstriu şi roşu-închis. Perceperea culorilor le facilitează găsirea speciilor de plante cu nectar (*Spectrul cromatic*).

De ce celulele fagurelui albinelor sînt construite în formă de hexagon? Suma unghiurilor între laturile hexagonului alcătuieşte 120° – prin aceasta se atinge rezistența maximă la utilizarea minimă a materialului de construcție (*Deformarea corpurilor*).

Dacă cîteva furnici trag o pradă de dimensiuni mari într-o direcție, atunci ele acționează coordonat. Dacă din cauza unui obstacol, prada nu mai poate fi dusă, mişcarea coordonată a furnicilor încetează, fiecare acționînd în mod individual şi prada rămîne pe loc. Dacă forțele furnicilor se vor compune astfel, încît acțiunea lor să coincidă predominant într-o singură direcție, prada va fi mişcată din loc în direcția acțiunii forței mai mari (*Compunerea forțelor*).

În organele de luminescență ale licuricilor are loc transformarea energiei chimice în energie luminoasă. Unii licurici tropicali produc lumină de aceeaşi intensitate ca şi becurile electrice (*Legea conservării şi transformării energiei*).

7. Încrengătura *Vertebrata*

Supraclasa *Pisces*

Peştii au pielea acoperită cu mucozitate, fapt ce condiționează micşorarea forței de frecare a apei în timpul mişcării lor (*Forța de frecare*).

Peştii marini de talie mică se mişcă în grupuri, iar forma spațială a grupului aminteşte de o picătură. Prin aceasta se atinge cea mai mică forță de rezistență a mediului de trai în timpul deplasării (*Hidrodinamica – Legea lui Bernoulli*).

În timpul înotului peştele împinge apa în urmă cu ajutorul înotătoarei codale, astfel deplasîndu-se înainte (*Legea a treia a lui Newton*).

Prin constrîngerea veziculei înotătoare cu ajutorul muşchilor pectorali şi abdominali, peştele îşi schimbă volumul corpului şi, respectiv, densitatea medie. Datorită acestui fapt, peştele poate regla adîncimea coborîrii sau ridicării sale (*Legea lui Arhimede, Plutirea corpurilor*).

Rechinii nu au vezică înotătoare. Cum se mențin ei în apă? La deplasare, suprafața şi poziția înotătoarelor pectorale şi abdominale ale rechinilor formează o forță de ridicare (*Hidrodinamica*).

Peştele-lipitoare (remora) se prinde de alte vietăţi şi obiecte atît de puternic, încît practic este imposibil să fie dezlipit (*Presiunea atmosferică; Presiunea lichidelor şi a gazelor*).

Peştele-zburător se ridică în aer datorită oscilaţiilor înotătoarei codale. La început, el se mişcă pe suprafaţa apei, apoi lovitura puternică a cozii îl ridică în aer, unde, datorită înotătoarelor pectorale deschise, se menţine asemeni unui aeroplan. "Zborul" peştelui se stabilizează cu ajutorul înotătoarei codale şi decurge numai după inerţie (*Inerţia*).

Luminescenţa peştilor este cauzată de anumiţi factori (în funcţie de specie); de procesul de iluminare a unor bacterii ce populează în organele lor; de lumina produsă de anumite celule ale peştelui; de luminarea unei excrescenţe ce aminteşte de un fir lung cu o lampă la capăt etc. Sînt peşti ce posedă organe luminescente speciale, situate de-a lungul întregului corp (*Efectul luminii, Chemoiluminescenţa*).

Deplasîndu-se, ştiuca-de-Nil produce descărcări electrice cu o frecvenţă de circa 300 de impulsuri pe secundă. În timpul acestor descărcări coada ei devine, în raport cu capul, încărcată negativ, creîndu-se în acest fel un cîmp electric. Capacitatea de a produce descărcări electrice o au şi peştii din familia torpilelor (*Torpedinidae*), răspîndite în mările calde (*Apariţia cîmpului electric şi a curentului electric).*

Supraclasa *Tetrapoda*

Clasa *Amphibia*

La unele ecaudate sînt prezente dispozitive speciale de amplificare a sunetului – rezonatoare, situate pe părţile laterale ale capului sau ale gîtului (*Undele sonore*).

De ce temperatura icrelor de broască depăşeşte temperatura mediului de trai? Embrionul din interiorul icrei are culoarea închisă, iar conţinutul ce-l înconjoară este transparent şi are formă sferică, astfel concentrînd razele solare (*Efectele de căldură, Optica*).

Clasa *Reptilia*

Reptilele aud mai bine decît amfibienii (cu excepţia şerpilor, care sînt sensibili la mişcare şi pe care o sesizează vizual sau tactil), cu toate acestea doar puţine reprezentante ale clasei date produc sunete. Se pare că sunetele nu prezintă pentru ele vreo importanţă sub raportul schimbului de mesaje. Paradoxul se explică prin faptul că la temperatura de 8°C reptilele aproape că nu aud, deoarece statutul lor de animale cu sînge rece le face incapabile de a crea o temperatură suficientă pentru funcţionarea fibrelor nervoase auditive, care depinde întru totul de temperatură. La temperaturi joase conductibilitatea acestor animale scade într-atît, încît ele devin incapabile de a transmite operativ sunete (*Undele sonore*).

Clasa *Aves*

De ce stolurile de păsări zboară sub formă de unghi? Cea mai puternică pasăre zboară înainte, corpul ei "tăind" aerul, iar celelalte păstrează un unghi ascuţit. Această aranjare corespunde forţei minime de rezistenţă a aerului (*Aerodinamica, Legea lui Bernoulli*).

Dintre vertebrate, păsările au cea mai bună vedere. Informaţia vizuală este asigurată, pe lîngă enorma densitate a conurilor vizuale de pe suprafaţa retinei, şi de un aparat numit tapetum. Acesta este asemănător unei oglinzi, care contribuie la sporirea vederii în bezna nopţii (la păsările nocturne). Ea serveşte la o captare mai bună a luminii, tapetumul făcînd însă imaginea mai puţin clară (*Fenomenele optice).*

Pinguinii emit sub apă ultrasunete cu o frecvenţă de pînă la 80 kHz, deoarece aceste păsări sînt adaptate pentru viaţa de uscat şi văd foarte prost sub apă (*Ultrasunetul*).

Simţul temperaturii se manifestă cu o deosebită pregnanţă în timpul procesului de clocire a ouălor de către păsări. Înainte de a începe clocitul, păsările îşi smulg instinctiv penele de pe piept, unde sînt concentrate numeroase vase sangvine care vor veni în contact cu ouăle. În regiunile calde ale globului păsările caută să ferească ouăle de supraîncălzire. În acest scop apelează la diferite modalităţi. Ascund ziua ouăle în nisip, iar noaptea le dezgroapă. Le feresc de bătaia directă a razelor de soare cu ajutorul corpului. Iar ploierul-egiptean, pentru a răci ouăle, le udă (*Termoreglarea*).

Clasa *Mamalia*

Majoritatea mamiferelor percep foarte bine sunetele. Printre ele întîietatea o deţin liliecii, care folosesc în acest scop un mecanism numit sonar, avînd acelaşi principiu de funcţionare ca şi radarul.

Delfinii sînt înzestraţi cu un sonar asemănător, ca principiu de funcţionare, cu cel al liliecilor. Se presupune că organul care recepţionează sunetele ultrascurte este perna de grăsime, numită popular "zămos", situată între gură şi vezicile aeriene. Fenomenul ecolocaţiei este prezent şi la balene, şobolani (*Ecolocaţia*).

Învelişul de blană al mamiferelor contribuie la o protecţie efectivă contra pierderii căldurii. Ea menţine flucşii convecşi de căldură, astfel slăbind iradierea căldurii (*Transmiterea căldurii*)*.

Tratînd conţinuturile de învăţămînt în aspectul interdisciplinarităţii, ajutăm elevii să nu se limiteze la "chenarul" unei discipline, ci să aplice cunoştinţele acumulate şi la alte obiecte. Înţelegînd că la orice temă studiată se pot face referinţe la celelate discipline şcolare, elevii îşi aplică cunoştinţele la rezolvarea problemelor, la explicarea fenomenelor, percepînd lumea înconjurătoare ca un tot întreg, ca un sistem funcţional.

**Exemplele enumerate sînt reproduse după: 2, pag. 285; 5, pag. 344; 7, pag. 214; 8, pag. 335.*

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Bontaş, I., *Pedagogie*, Editura ALL EDUCATIONAL, Bucureşti, 1996.
2. Crăciun, T., Crăciun, L., *Dicţionar de biologie*, Editura Albatros, Bucureşti, 1989.
3. Cristea, S., *Dicţionar de termeni pedagogici*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
4. D'Hainaut, L., *Programe de învăţământ pentru educaţia permanentă*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981.
5. Ionescu, A., *Atlas zoologic*, Editura Vox, Bucureşti, 1998.
6. Nicola, I., *Pedagogie*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1994.
7. Opriş, T., *Aceste uimitoare plante şi animale*, Editura Ion Creangă, Bucureşti, 1998.
8. Успенский Г. А. *Птицы*, Издательство Штиинца, Кишинев, 1981.



Vasile **CURJOS**

Modalităţi de educaţie nonformală la chimie

În procesul instructiv-educativ profesorului îi revine sarcina de a soluţiona multiple probleme, misiune pe care o realizează cu mai mult sau mai puţin succes, în funcţie de nivelul său de pregătire şi de cunoaştere a cerinţelor educabilului.

Pentru a transforma procesul de instruire în unul captivant, care să merite efortul şi să realizeze cel mai important scop al actului didactic – sporirea performanţelor obţinute de elevi, ar trebui să ne îndreptăm privirea spre un asemenea fenomen cum este *interdisciplinaritatea.* Procesul de constituire a concepţiei despre lume este similar celui de creare de către şcolar a unei imagini personale din "mozaic". Fiece element al "mozaicului" este asociat cu o problemă sau un fenomen care, studiat din mai multe unghiuri de vedere, îşi ocupă locul potrivit în imaginea copilului. Posibilitatea de a gîndi liber, de a lua decizii şi de a fi responsabil de ele este oferită elevilor, în mare măsură, şi de activităţile în afara orelor de curs.

Raportul educaţie formală/educaţie nonformală se defineşte ca unul de complementaritate, aşa cum rezultă din analiza conţinuturilor, a modalităţilor de realizare. Instituţiile şcolare ar trebui să-şi extindă competenţa prin elaborarea de programe speciale în scopul de a satisface exigenţele şi aspiraţiile elevilor de a se documenta mai amplu, de a se specializa într-un domeniu concret.

Prin natura şi specificul ei, educaţia nonformală atestă însuşiri printre care pot fi evidenţiate: *marea diversitate a modalităţilor de realizare, flexibilitatea sporită a procesului, diferenţierea conţinuturilor şi a tehnologiilor de lucru, caracterul opţional sau facultativ, gradul sporit de implicare a persoanelor angajate în organizarea activităţilor.*

Activitatea practică le oferă elevilor posibilitatea de a înţelege atît informaţiile obţinute din realitatea obiectivă, din viaţa cotidiană, cît şi cele dobîndite pe baza experimentului în cadrul lucrărilor practice şi de laborator. Volumul investigaţiilor teoretice şi practice contribuie la realizarea curriculumului actual, prin axarea pe obiective, şi nu pe conţinut.

Interesul faţă de chimie apare la elevi începînd cu primele lecţii. Orele ce urmează le dezvăluie multe taine, îi fascinează şi îi îndeamnă la efectuarea, pentru început, a celor mai simple investigaţii epistemologice.

În acest sens posibilităţi deosebite ne oferă activităţile organizate în afara orelor de curs: conferinţe, olimpiade, serate, concursuri, excursii, activităţi pe teren.

În funcţie de nivelul dezvoltării şi de experienţa şcolarilor, cercul de chimie porneşte de la activităţi în care implicaţia profesorului este mai mare, urmează apoi cele în care se dau doar indicaţii metodice şi se ajunge, în final la acţiuni organizate de elevii înşişi în baza unui subiect, a unui plan de desfăşurare a temei, de analiză a bibliografiei etc.

Modernizarea relaţiilor profesor-elev presupune un dialog deschis, crearea unor condiţii optime pentru realizarea schimbului reciproc de mesaje, o cooperare. În mare, acest lucru depinde de profesor, de modul în care îşi organizează activităţile, de procedeele folosite şi de atitudinea pe care o are faţă de elevi.

Marea diversitate a informaţiei privind noţiunile de bază şi elementele chimice le facilitează elevilor memorizarea principalelor proprietăţi fizice şi chimice ale substanţelor, nomenclatura chimică specifică în cazul cînd vom utiliza cu iscusinţă cunoştinţele obţinute în cadrul altor obiecte de studiu. Acest lucru poate fi realizat şi prin intermediul ghicitorilor, proverbelor, cuvintelor încrucişate, rebusurilor, maximelor, versurilor.

Să enumerăm doar cîteva din proverbele care pot fi aduse drept exemplu:

Dacă nu ştii ce-i apa – nu te sui în luntre.
Bogăţia nu vine la nimeni pe apă.
Cît stă apa-n ciur, atît să stea marfa în tîrg. etc.
Aurul nu se uneşte nici cu fierul, nici cu oţelul.
Adună argint în tinereţe, ca să ai aur la bătrîneţe.
Ce foloseşte bolnavului patul de aur?
Dumnezeu cînd te ajută
Plumbul ţi se face plută.
Bate fierul cît îi cald, că de se va răci în zadar vei munci etc.

Frămîntările de limbă, ca procedeu, stimulează procesul cunoaşterii şi însuşirii profunde a limbajului chimic specific. Ele stîrnesc un viu interes în rîndurile elevilor, fiecare încearcînd să demonstreze abilitatea de a le reproduce corect:

1. *Din acest joc de cuvinte*
   Fii atent şi ţine minte:
   Aur, Argint, Aluminiu,
   Americiu şi Actiniu,
   Antimoniu, Astatiniu,
   Arsen, Azot şi Argon se pronunţă tot uşor
   Dacă eşti mai silitor.
2. *Într-o zi pe lîngă noi*
   Trecea Iodul sub convoi,
   Ţinînd calea între Indiu
   Cu Ytriu şi cu Iridiu.
   Doar Yterbiu a scăpat
   Şi de-atunci e căutat.
3. *Cupru, Calciu, Cadmiu, Crom,*
   Cobalt, Curiu şi Clor
   Ce ştiţi de numele lor?

În cadrul acestor activităţi este binevenită explicarea simbolicii unor elemente chimice, ca de exemplu *Cm* (Curiu) care nu are în denumire litera "m". Simbolul "*C*" provine de la numele savantului Pierre Curie şi "*m*" – de la cel al soţiei, Marie Sklodowska, ambii laureaţi ai Premiului Nobel.

Exerciţiile ce ţin de explicarea sensului unui cuvînt îi angajează pe elevi în activităţi de consultare a literaturii din diverse domenii.

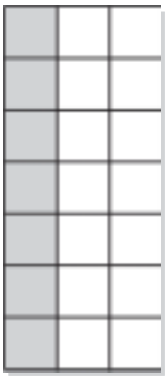
Exemplu: *Ce semnificaţie are cuvîntul "eter"?*
Variante de răspuns:

– *substanţă chimică foarte volatilă, cu miros aromatic, rezultată prin deshidratarea a două molecule de alcool sau fenol (R-O-R) ;*
– *al cincilea element constitutiv al cosmosului, în viziunea anticilor;*
– *regiunea cea mai înaltă a atmosferei, văzduh etc.*

Noţiunea de "valenţă", cea mai importantă în cadrul chimiei, poate fi consolidată prin descifrarea cuvintelor încrucişate.

Exemplu:

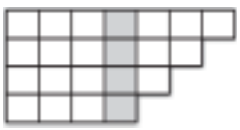
Dacă veţi răspunde corect la întrebările enumerate, pe verticala evidenţiată veţi obţine una din noţiunile fundamentale ale chimiei.



– Denumirea tehnică a oxidului de calciu.
– Oxidul hidrogenului.
– Argilă sau...
– Perioadă istorică care începe cu data unui anumit eveniment sau a unui fapt de la care porneşte numărătoarea anilor.
– Arbore cu denumirea latină "Fuglans regia".
– Animal de munte.
– Amestec natural de gaze.

Răspuns: *(var, apă, lut, eră, nuc, ţap, aer).*

În scopul studierii mai profunde a simbolicii şi denumirii elementelor chimice, propunem elevilor să rezolve următorul exerciţiu.



Introducînd corect denumiri de elemente chimice în grilă, veţi citi pe verticala evidenţiată una dintre noţiunile principale ale chimiei.

Răspuns: *atom*.

În cadrul şedinţelor, acest gen de activitate se bucură de succes. Elevii propun diverse variante, alcătuiesc singuri exerciţii ce solicită răbdare şi insistenţă, dar şi cunoştinţe din diferite domenii.

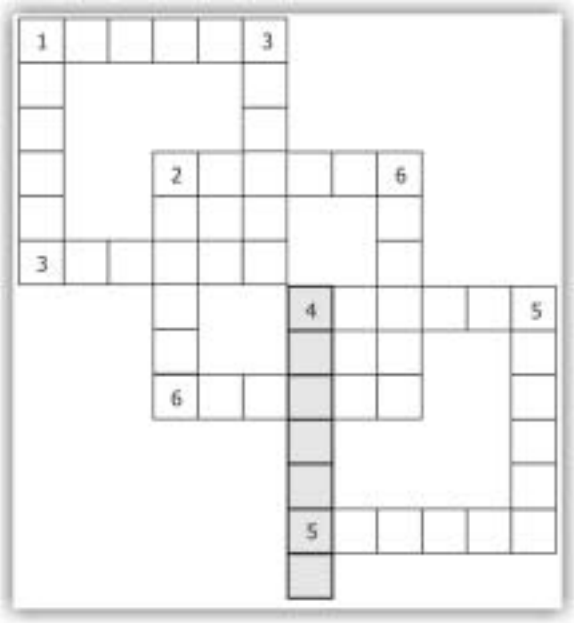
Exemplu:

Pe orizontală:

1. *Hidrocarbura ce intră în fracţia benzinei.*
2. *Element chimic, metal alb cu reflexe roşietice ale cărui săruri sînt întrebuinţate în medicină.*
3. *Fibră sintetică obţinută din etilenglicol.*
4. *Ion cu sarcină pozitivă.*
5. *Radicalul acidului cianhidric.*
6. *Substanţă volatilă cu miros aromatic în formă de cristale, obţinută din ulei de mentă sau pe cale artificială.*

Pe verticală:

1. *Amestec natural de hidrocarburi.*
2. *Esenţă puternic parfumată, extrasă din rădăcini de plantă sau din substanţe vegetale folosită ca preparat în farmaceutică.*
3. *Fibră sintetică obţinută prin reacţia de polimerizare a hexametilendiaminei cu acidul adipic.*
5. *Substanţă organică, ester al acidului cian-*



hidric, utilizată în sinteza organică.

6. *Substanță solidă, galbenă, cristalină, folosită ca exploziv.*

Dacă răspundeți corect, pe verticala evidențiată veți descifra numele calului lui Ştefan cel Mare.

Răspuns corect:

Pe orizontală: 1. Petrol. 2. Bismut. 3. Nailon. 4. Cation. 5. Alcool. 6. Mentol

Pe verticală: 1. Pentan. 2. Balsam. 3. Lavsan. 4. Catalan. 5. Nitril. 6. Trotil

Jocurile sînt o formă accesibilă de studiu pentru majoritatea elevilor.

Pentru început, le propunem un joc de cuvinte care constă în alcătuirea unor denumiri de elemente chimice, avînd ca reper literele: U,N,Z,C,L,O,F,R,S,E,I,M,A. (*Răspuns*: *sulf, fier, azot, brom, clor, crom, zinc, neon*) sau cu ajutorul silabelor GON, SEN, CO, AR, ZIR, BALT, NIU (*Răspuns: arsen, argon, cobalt, zirconiu* etc.). Activitatea se cronometrează pentru a stabili cine a compus mai repede şi mai multe denumiri.

Exerciții pentru dezvoltarea atenției:

1. *Cine va găsi mai repede greşelile din tabel?*

6 **C** 2 4 2 Carbon	7 **N** (2+3) 2 Azot	8 **O** 5 15,9994 2 Oxigen
9 **F** 6 2 Fluor	17 **Cl** (6+1) 7 Clor	16 **S** 6 8 2 Sulf

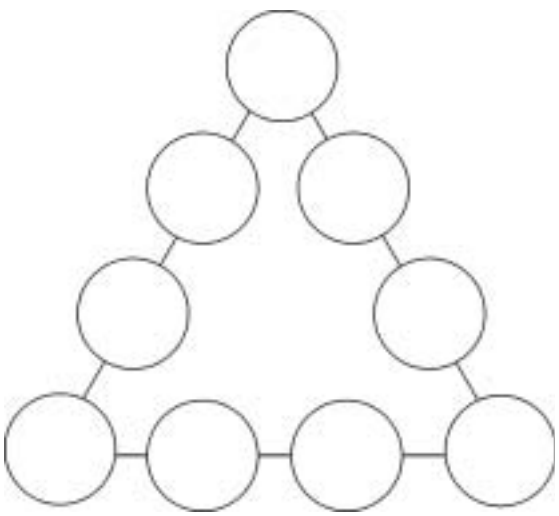
2. *Timp de trei minute studiați fragmentul cu simboluri şi determinați care dintre elementele chimice (trei pe orizontală şi trei pe verticală) corespund aranjării corecte în sistemul periodic?*

F	Cl	K	O	B	C
Ca	Os	Fr	S	Li	N
Na	Fe	Ar	Se	Br	He
I	Sr	Ba	V	Cr	Ni
N	Be	T	Zn	Ga	Al
Kr	Si	P	Hf	Mg	Ag

Răspuns corect:

O
S
Ar Se Br

3. *În triunghiul dat aranjați simbolurile elementelor chimice din perioadele mici astfel încît suma numerelor de ordine ale elementelor pe fiecare latură a triunghiului să fie egală cu: 17, 20, 26.*

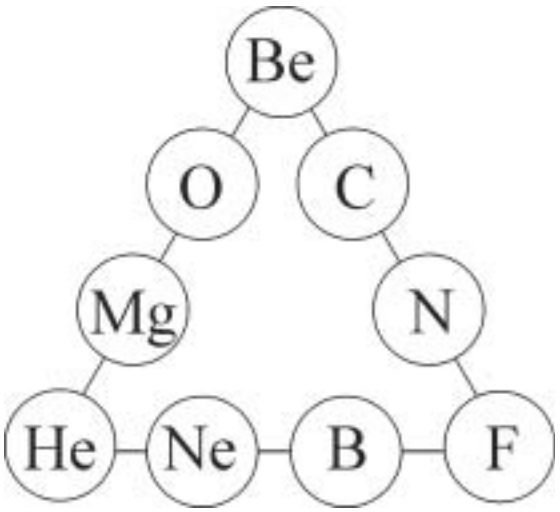


Răspuns:

1) 4,6,7,9 **2)** 2,6,7,5 **3)** 4,6,7,9
9,5,10,2 5,3,4,8 9,5,10,2
2,12,8,4 8,1,9,2, 2,12,8,4

4. "Ghicirea" elementului la care se gîndeşte elevul.

Îi propunem să-şi aleagă un element din sistemul periodic şi să efectueze operaţiile matematice după cum urmează: presupunem că elevul şi-a ales elementul cu numărul de ordine 14.



Varianta I

I. *Înmulţeşte primul număr cu 5*. Elevul efectuează operaţia: 10x5=50. *Adaugă la numărul obţinut 17.* Operaţia: 50+17=67. *Înmulţeşte numărul obţinut cu 2*. Efectuare: 67x2=134. *La acest rezultat plusează ultima cifră a numărului de ordine al elementului ales*. Efectuare: 134+4=138. *Spune ce număr ai obţinut?* Răspuns corect: 138.

Cel ce "ghiceşte" scade din 138-34=104. Reprezentăm numărul 104 ca suma numerelor 10+4=14. *Te-ai gîndit la elementul Siliciu*.

II. *Ai ales nr. 25*. Efectuăm operaţiile conform schemei anterioare: 20x5=100+17=117x2=234+5=239–34=205; 20+5=25 etc. Răspuns: *Mangan*.

Varianta II

nr.1 1x2=2+5=7x5=35+0 (ultimul număr)=35-34=1 Răspuns: *Hidrogen*.
nr.9 9x2=18+5=23x5=115+0=115-34=81; 8+1=9 Răspuns: *Fluor*.
nr.108 100x2=200+5=205x5=1025+8=1033-34=999; 99+9=108. Răspuns: *Rutherfordiu* etc.

Exemplele prezentate constituie un rod al îndelungatei noastre experienţe în organizarea activităţii extraşcolare.

Am încercat să pun la dispoziţia profesorului de chimie cîteva idei şi modalităţi de realizare a principiului interdisciplinarităţii. Organizarea procesului de studiere a chimiei prin intermediul unor metode interactive contribuie la dezvoltarea gîndirii, capacităţii de analiză, de sinteză şi deducţie, conduc la dezvoltarea creativităţii şi la formarea deprinderilor de investigaţie.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. *Chimia în şcoală*, nr.2, 1990.
2. Vodă C., Vodă Ş., *Jocuri şi probleme distractive*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996.
3. Гаврусейко, Н.А.; Дебалтовская, В.Н. *Химические викторины*, Издательство «Народная асвита», Минск, 1972.
4. Лялихов А., *Химия в часы досуга*, Издательство «Штиинца», Кишинев, 1977.

Pentru a forma generaţiile tinere,
ale vremii de mîine, noi, dascălii,
trebuie în primul rînd să ne înnoim
veşnic o dată cu ele.

C.Daicoviciu



Orientarea axiologică a adolescenţilor în şcoala de elită



Ala ŢÎBULEAC

Trăim vremuri de dezrădăcinare morală în care idealismul a dispărut, fiind înlocuit de cinism, altruismul – de egoism, iar caritatea – de lăcomie. Sîntem o societate în derivă morală, căreia îi lipseşte un sistem clar de valori ce ne-ar călăuzi opţiunile şi ar oferi străduinţelor noastre o direcţie inteligibilă. Am abandonat codurile morale tradiţionale, considerîndu-le perimate şi insignifiante, am păşit într-un teritoriu vast, neînregistrat pe hartă, şi avem senzaţia din ce în ce mai acută că ne-am rătăcit. Or, evidenţe ale decăderii le întîlnim pretutindeni:

- mesajele unor creaţii artistice au devenit atît de violente, de indecente, de "adulte", încît pur şi simplu îi jefuim pe copii de copilărie – o perioadă mirabilă şi securizantă, în care ar trebui să se maturizeze progresiv;
- mass-media abundă de "ştiri" – crime comise de adolescenţi proveniţi din "familii bune", acte de sadism şi maltratare a copiilor etc.;
- pentru copiii de astăzi idealul la care aspiră nu mai este o personalitate istorică remarcabilă sau notorietăţi din domeniul ştiinţei, ci actori, fotomodele etc.

Acestea sînt doar cîteva exemple de dezrădăcinare morală şi de dezorientare axiologică a tinerei generaţii. Climatul social predominant încurajează adolescenţii să "respecte" aberaţiile etice, să "înţeleagă" devierea morală şi să se abţină de a rejecta comportamente sau atitudini condamnabile, de teamă să nu le "impună" altora propriile valori. Fiecare persoană simte necesitatea de a crea, atît individual cît şi colectiv, un cadru axiologic viabil şi încrezător. Acest sistem de valori, construit cu grijă, permite combaterea decadenţei morale şi eradicarea senzaţiei provocate de mersul pe un teren mişcător. Or, o ţară în tranziţie, aşa cum este în prezent Republica Moldova, constituie un exemplu elocvent al confuziei axiologice. Într-o astfel de "eră a schimbării" învăţămîntul este principala formă de organizare a educaţie şi, deci, a orientării axiologice.

Şcoala, prin cadrul social pe care îl creează şi care trăieşte graţie entuziasmului profesorilor, este acel segment al vieţii sociale a cărei direcţie nu e tîrziu să o schimbăm, astfel încît, prin promovarea valorilor specifice activităţilor inovatoare şi autonome, elevii noştri să devină personalităţi complexe.

Actualmente în Moldova asistăm la o divizare intensă a societăţii în grupuri sociale polarizate în baza bunăstării materiale. Drept consecinţă, această categorizare a generat şi a facilitat apariţia multor instituţii de învăţămînt destinate anumitor grupuri sociale şi inaccesibile pentru altele.

În ţările occidentale o atare situaţie ţine deja de sfera cotidianului, de aceea studiile comparative

realizate cu elevi din grupuri socioeconomice diferite au devenit o tradiție.

Un studiu realizat recent în S.U.A cu participarea tinerilor de 14-18 ani a relevat faptul că 80% dintre ei şi-au stabilit ca obiectiv principal să beneficieze de o situație materială de invidiat şi doar 40% au ales să-şi elaboreze o filozofie de viață. Rezultatele sînt opuse celor dintr-un sodaj similar efectuat în anul 1968, cînd 40% din tinerii chestionați optau pentru siguranța financiară, iar 82% – susțineau importanța dezvoltării unei filozofii de viață.

Faptele descrise mai sus au servit drept argument pentru inițierea unui studiu care să scoată în evidență valorile adolescenților din instituțiile de învățămînt destinate copiilor din familii asigurate material. Vom remarca că această cercetare vizează şcolile de elită din Republica Moldova. Elevii care învață în asemenea şcoli provin din familii "deosebite", din punctul de vedere al posibilităților financiare, dar şi prin atitudinea părinților față de studiile copiilor, pe care preferă să le plătească, asigurîndu-se că acestea sînt de cea mai înaltă calitate. Contrar stereotipului social care etichetează astfel de copii ca fiind "de bani gata" şi, deci, dezagreabili, mai puțin inteligenți şi răsfățați, elevii din şcolile de elită au un potențial intelectual înalt, susținut de informativitatea operativă şi veridică grație computerelor personale cu acces la Internet; posibilităților de a face studii calitative şi în afara şcolii; oportunităților de a vizita țări străine etc. Majoritatea copiilor au un vocabular livresc, cunosc una sau două limbi străine, participă la diverse concursuri, olimpiade naționale şi internaționale, sînt sociabili şi bine motivați.

Scopul studiului efectuat l-a constituit cercetarea particularităților sferei valorice a adolescenților care învață în una din şcolile de elită din Chişinău, argumentele fundamentale fiind următoarele:

- orientarea axiologică constituie o structură psihosocială esențială, care condiționează aspirații, comportamente şi motivații individuale;
- schimbările socioeconomice din țară se repercutează şi asupra sferei valorice a personalității, iar aceste influențe sînt impredictibile;
- adolescenții sînt cei mai receptivi la influențele din exterior (atît a celor benefice cît şi a celor nocive) deoarece sînt în căutarea propriei identități.

Studiul a fost desfăşurat sub egida laboratorului de psihologie şcolară al Institutului de Ştiințe ale Educației. Pentru ca rezultatele acestuia să releve realitatea din Moldova, iar informația obținută să fie validă, s-a decis să se utilizeze varianta adaptată a Inventarului de Reflecții Valorice (I.R.V.), realizată de M. Şleahtițchi şi S. Briceag [1,2]. I.R.V. conține 35 de enunțuri cu referință la diverse valori general-umane. Subiecții au fost rugați să citească cu atenție fiecare item şi să indice prin cifre (1-7) importanța pe care o acordă valorii respective, utilizînd următoarea scală: 1 – lipsă totală de importanță; 2 – importanță foarte mică; 3 – importanță mică; 4 – importanță medie; 5 – importanță mare; 6 – importanță foarte mare; 7 – importanță totală. Instructorul trebuia să menționeze că nu există răspunsuri "corecte" sau "incorecte ", "bune" sau "rele". Esențial este ca acestea să fie sincere, să reflecte adevăratele atitudini ale subiecților. Inventarul a fost completat în mod individual, într-o sală de curs, timp de 20 de minute. Rezultatele studiului efectuat sînt prezentate în *Tabelul 1*. Întru a facilita analiza acestora, s-a calculat media pentru fiecare enunț al răspunsurilor:

- întregului grup;
- pentru două grupuri distincte în funcție de apartenența psihosexuală.

La examinarea rezultatelor prezentate în *Tabelul 1* se constată faptul că cele mai multe voturi le-a acumulat aspirația "Să iubeşti şi să fii iubit" (rangul I). Aproximativ aceeaşi importanță se acordă şi enunțurilor "Să ai prieteni devotați" şi "Să-ți poți reface la timp condițiile fizice şi psihice", care s-au situat pe locul II. De menționat că pentru liceeni eliminarea drogurilor, protecția morală şi psihologică (rangul III) sînt mai însemnate decît sănătatea, necesitatea de autorealizare profesională şi cea de a face parte dintr-o familie bună (rangul V). Întreținerea relațiilor sexuale regulate, alimentarea corectă, pericolul fumatului şi relațiile cordiale cu superiorii sînt situate în ultimul segment al listei de valori (ranguri XV, XVI, XVII).

Pentru adolescenții chestionați cele mai insignifiante sînt pasiunea pentru artă (rangul XVIII) şi distincțiile (rangul XIX). Surprinzător pentru unii poate fi faptul că enunțul "Să ai bani mulți, cu care să poți cumpăra tot ce-ți doreşti" se plasează pe locul XI, alături de itemul "Să ai un corp frumos" – la mare distanță de enunțurile ce reflectă necesitățile spirituale ale adolescenților: dragostea, autorealizarea, frumosul, relațiile armonioase cu cei din jur.

Analiza preferințelor valorice ale celor două grupuri de subiecți (băieți şi fete) pune în evidență faptul că există diferențe între importanța pe care o acordă aceştia anumitor valori *(vezi Tabelul 2)*.

Astfel, pentru grupul de fete cea mai importantă valoarea este "Să iubeşti şi să fii iubit", în timp ce pentru subiecții de gen masculin valoarea supremă este "Să ai prieteni devotați". După examinarea primelor şase ranguri se constată opțiunea ambelor grupuri pentru dragoste şi prieteni devotați, posibilitatea de refacere la timp a condițiilor fizice şi psihice, conştientizarea pericolului drogurilor, necesitatea de autorealizare şi sănătatea. Diferențele persistă la enunțurile privind posibilitățile de a fi protejat moral

Tabelul 1. Ierarhia valorilor întregului lot de subiecţi

Rangul	Valorile	Codul (nr. de rînd din I.V.R)	Media
I.	Să iubeşti şi să fii iubit	3	6.6
II.	Să-ţi poţi reface la timp condiţiile fizice şi psihice Să ai prieteni devotaţi	25 21	6.4
III.	Să nu te droghezi Să te simţi protejat moral şi psihologic	22 18	6.3
IV.	Să te poţi cunoaşte pe tine însuţi	28	6.1
V.	Să nu suferi de nici o boală Să-ţi poţi realiza din plin cunoştinţele şi priceperile Să faci parte dintr-o familie bună	4 17 31	6.0
VI.	Să fii apreciat de cei din jur Să ai o meserie sigură Să ai simţul frumosului Să poţi crea lucruri frumoase	9 20 24 29	5.8
VII.	Să te perfecţionezi mereu Să ai studii de calitate	15 7	5.6
VIII.	Să te simţi apărat de violenţă Să fii în bună înţelegere cu toţi	30 33	5.5
IX.	Să fii mereu promovat Să nu faci abuz de alcool	32 16	5.4
X.	Să ştii că eşti acceptat de cei din jur	1	5.3
XI.	Să ai bani cu care să-ţi poţi cumpăra tot ce-ţi doreşti Să ai un corp frumos	2 5	5.2
XII.	Să posezi cîteva limbi străine Să practici sistematic sportul Să fii creativ Să dispui de un statut social înalt	11 14 19 34	5.1
XIII.	Să poţi explica fenomenele din jur Să te simţi protejat de poluare	27 23	5.0
XIV.	Să dispui de un loc în care te-ai putea retrage în caz de pericol	13	4.8
XV.	Să ai relaţii cordiale cu superiorii Să nu fumezi	12 26	4.7
XVI.	Să te încadrezi într-un regim alimentar optim	10	4.6
XVII.	Să întreţii regulat relaţii sexuale	6	4.4
XVIII.	Să fii pasionat de artă	8	3.8
XIX.	Să ai multe distincţii	35	3.7

şi psihologic, nevoia de a fi apreciat de cei din jur şi necesitatea de autocunoaştere – acestea fiind mai semnificative pentru fete. La băieţi prevalează alte valori: o meserie sigură, posibilitatea de a crea lucruri frumoase, necesitatea de a se simţi apărat de violenţă şi relaţiile bune cu cei din jur. Coincidenţe majore s-au înregistrat la valorile mai puţin apreciate: distincţii, pasiunea pentru artă şi necesitatea de a fuma. Băieţii nu acordă o atenţie specială practicării sistematice a sportului (rangul XVI), posedării mai multor limbi străine (rangul XVII), relaţiilor cordiale cu superiorii (rangul XVIII) şi alimentării corecte (rangul XX). Spre deosebire de colegii lor, fetele au plasat practicarea sistematică a sportului şi posedarea limbilor străine pe locul VII.

În pofida stereotipului social menţionat anterior, banii nu fac parte din valorile supreme ale liceenilor, acest enunţ obţinînd rangul XI pentru întregul lot de subiecţi: rangul IX – pentru băieţi şi rangul XV – pentru fete. În ceea ce priveşte drogurile şi alcoolul, nu s-au constatat diferenţe semnificative. Este îmbucurătoare atitudinea responsabilă a tinerilor faţă de respingerea substanţelor care pun în pericol dezvoltarea şi/sau viaţa. Astfel, ambele grupuri au plasat enunţul "Să nu te droghezi" printre primele 6 ranguri, iar abuzul de alcool – la rangul X.

Tabelul 2. Particularităţile ierarhiei valorilor în funcţie de apartenenţa psihosexuală

	Fete		Băieţi	
Rangul	Valorile (codul)	Media	Valorile (codul)	Media
I.	3	7	21	6.5
II.	18	6.8	25,22	6.4
III.	25,28	6.5	31	6.3
IV.	9,21,22	6.2	3,20	5.5
V.	4	6.1	29	6
VI.	17	6.0	33,17,4	5.9
VII.	7	5.9	18,24,28,32	5.8
VIII.	24,31	5.7	15	5.7
IX.	1,11,14,15,29	5.5	34,30,2	5.6
X.	16	5.4	16	5.5
XI.	30	5.3	9,7	5.4
XII.	20	5.2	19,5	5.3
XIII.	33,10	5.1	23	5.2
XIV.	5,27	5.0	1,6,13	5.1
XV.	2,12,19,23	4.8	27	5
XVI.	26	4.7	14	4.8
XVII.	34,13	4.5	11,26	4.7
XVIII.	32	4.2	12	4.6
XIX.	8	4.1	35	4.2
XX.	6	3.5	10	4.1
XXI.	35	3.1	8	3.5

În încheiere, am putea afirma cu toată certitudinea că adolescenţii chestionaţi apreciază la cel mai înalt nivel valorile general-umane: dragostea, prietenia, autocunoaşterea, fapt ce atestă o orientare axiologică constructivă a tinerei generaţii. O dată cu valorizarea tezaurului ancestral al umanităţii, se constată că anumite dimensiuni ale orientării axiologice reflectă cu fidelitate spiritul timpurilor pe care le trăim.

Rezultatele acestei cercetări, cît şi studiile ulterioare, ar contribui mult la eficientizarea procesului de predare-învăţare, în cazul cînd la proiectarea şi realizarea activităţilor de instruire se va ţine cont de orientarea axiologică a protagonistului procesului educaţional – ELEVUL.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Briceag, S., *Referinţe valorice, modele şi idealuri de viaţă la adolescenţii din mediul rural şi urban,* în *Elevul contemporan: schiţe de portret psihologic*. Coord. A. Bolboceanu, Chişinău, 1999.
2. Şleahtiţchii, M., *Liderii*, Chişinău, Editura Ştiinţa, 1998.
3. Ilut, P., *Structurile axiologice din perspectiva psihosocială*, Bucureşti, 1995.



Alvina GROSU

Cum dezvoltăm gîndirea critică sau Interogarea multiprocesuală

Ar fi indicat ca profesorii ce doresc să dezvolte gîndirea critică a elevilor să înceapă cu taxonomia obiectivelor educaţionale a lui Benjamin Bloom. Aceasta constituie o structură eficientă în evaluarea şi abordarea domeniului cognitiv, presupunînd folosirea unor tipuri sau "niveluri" ale gîndirii necesare în timpul orelor la clasă. În general, între tipurile de întrebări puse de profesori şi stimularea nivelurilor de gîndire ale elevilor există o corelaţie directă. Dacă profesorii sînt conştienţi de tipurile de întrebări adresate, pot obţine controlul asupra nivelurilor de gîndire pe care le stimulează, iar elevii capabili să gîndească la niveluri "mai înalte" vor fi în stare să aplice cunoştinţele acumulate într-o măsură mai mare decît cei care rămîn la stadiul de recunoaştere şi rememorare a unor fapte.

Termenul *Interogare multiprocesuală* se compune din *interogare* – ceea ce semnifică un proces de utilizare a unor întrebări, unde taxonomia ierarhizează şi face distincţie între întrebările de ordin "inferior" şi cele de ordin "superior", şi *multiprocesuală* – ce impune activizarea mai multor procese psihice cognitive (memorie, percepţie, gîndire, imaginaţie, limbaj) care se regăsesc în proporţie diferită la fiecare din aceste niveluri.

Nivelul 1. CUNOŞTINŢE

Acest nivel presupune expunerea materiei studiate prin reproducerea faptelor, termenilor, conceptelor de bază etc., solicitînd răspunsuri exacte care, de regulă, pot fi găsite în texte

Abilităţi	*Întrebări literale*	*Comportament observat*
Observarea şi reproducerea informaţiei. Cunoaşterea datelor, faptelor, definiţiilor, conceptelor. Cunoaşterea informaţiei de bază. Stăpînirea subiectului. *Cuvinte-cheie: cine, unde, cînd, cum, care, definiţie, nume, listă, funcţie, cantitate, date, coordonate etc.*	Ce/cine este...? Cum este…? Unde este…? Cînd a avut loc…? Cum s-a întîmplat…? Cum se explică în text…? Cum este descris…? Aţi putea enumera toate…? Cine este cel mai…?	Elevii definesc, descriu, localizează în timp şi spaţiu, observă, identifică, recunosc, demonstrează, potrivesc, selectează, enumeră, relatează, ascultă etc.

Răspunsurile la întrebările literale antrenează memoria şi constituie informaţii (date sau fapte) care pot fi găsite în diverse surse (manual, Internet etc.). Profesorul cunoaşte răspunsurile la întrebările literale şi le poate eticheta drept *corecte* sau *greşite* (juste sau false). Criterii de apreciere a răspunsurilor literale pot fi exactitatea, corectitudinea etc.

Nivelul 2. ÎNȚELEGERE

Acest nivel presupune demonstrarea înțelegerii ideilor sau datelor din text prin transformarea lor în imagini senzoriale, oferind explicații, descoperind conexiunile dintre fapte, definiții sau valori şi stimulînd speculații interesante

Abilități	*Întrebări de interpretare*	*Comportament observat*
Înțelegerea informației. Realizarea sensului. Transformarea cunoștințelor în imagini senzoriale. Interpretarea faptelor. Sistematizarea şi gruparea datelor. Deducerea cauzelor. Presupunerea consecințelor. *Cuvinte-cheie: cum, de ce, asemănare, contrast, relație, cauză, efect, consecință, imagine, ilustrare etc.*	Cum ai expune prin cuvinte proprii…? Cum explici…? Ce poți spune despre…? De ce...? Cum arată…? Cu ce se compară…? Cum ai parafraza sensul…? De ce acesta este …? Care este cauza…? Ce va urma…?	Elevii organizează, compară, traduc în imagini senzoriale, interpretează, oferă explicații şi exprimă ideile principale, găsesc conexiuni dintre idei, fapte etc.

Răspunsurile la întrebările de interpretare activizează un ansamblu psihic complex de reprezentări senzorial-perceptive, memoria, gîndirea, imaginația şi stimulează diversitatea. Sanders, adaptînd taxonomia lui Bloom, a modificat acest nivel, divizîndu-l în întrebări de traducere şi de interpretare. Întrebările de traducere transformă informația în imagini senzorial-perceptive (culori, forme, gusturi, mirosuri, sunete etc.), iar cele de interpretare solicită speculații şi comentarii. Profesorul nu poate şti/prezice/presupune răspunsurile elevilor, care ar trebui să fie foarte diferite. Este tentant ca el să inducă răspunsuri apropiate cu ale sale, dar, în acest caz, provoacă jocul "Ghici care este interpretarea mea" sau "La ce m-am gîndit" ceea ce nu este corect față de copii, pentru că negîndu-le interpretările, îi privează de dreptul la opinie proprie. Aceste răspunsuri **nu pot** fi calificate drept *corecte* sau *greşite,* deoarece ele prezintă gradul de înțelegere a informației noi şi modalitatea aleasă de înscriere în schema personală a cunoştințelor deja existente. Drept criterii de apreciere a răspunsurilor de interpretare pot servi originalitatea, caracterul ştiințific, gradul de profunzime şi/sau complexitate etc.

Nivelul 3. APLICARE

Acest nivel presupune soluționarea problemelor prin aplicarea cunoştințelor noi (definiții, reguli, fapte, date) în diverse modalități şi circumstanțe

Abilități	*Întrebări de aplicare*	*Comportament observat*
Utilizarea informației. Aplicarea cunoştințelor în situații/ contexte noi. Soluționarea problemelor, utilizînd cunoştințele şi abilitățile necesare. *Cuvinte-cheie: ce, cum, cît, unde, plan, selectare, soluție, model, interviu, alegere, identificare, experimentare, utilizare, aplicare, modificare etc.*	Cum ai utiliza…în…? Ce exemple ai pentru…? Cum ai afla …, dacă ai utiliza…? Cum vei aplica… ca să…? Ce ... ai transforma/ modifica…? Cum ai planifica altfel …? Ce rezultat ar fi dacă…? Ce ai utiliza pentru ca să…? La ce ar folosi…? Care ar fi modelul…? Ce întrebări ai adresa într-un interviu cu…?	Elevii aplică, calculează, completează, utilizează, demonstrează, ilustrează, soluționează, examinează, modifică, schimbă, experimentează, descoperă etc.

Răspunsurile la întrebările aplicative solicită memoria, gîndirea şi imaginația, în combinație cu un spirit practic şi întreprinzător. Profesorul trebuie să formuleze întrebările astfel încît să le permită elevilor selectarea diverselor informații sau moduri de soluționare a problemelor. Aceste răspunsuri nu pot fi *corecte* sau *greşite* decît atunci cînd solicită rezolvarea unor probleme de calcul numeric. Este mai greu de a determina criteriile de apreciere a răspunsurilor, drept reper însă pot servi: gradul de practicism şi spiritul întreprinzător, originalitatea şi corectitudinea executării/ soluționării etc.

Nivelul 4. ANALIZĂ

Acest nivel presupune descompunerea informației în elemente componente sau examinarea ei din diverse perspective cu o doză de scepticism, care ar pune la îndoială validitatea raționamentului (vezi schema ce urmează)

Răspunsurile la întrebările analitice vizează o gîndire analitică care scoate în evidență un component, un element, o caracteristică, o trăsătură sau un calificativ al informației studiate. Dacă întrebarea este un raționament supus scepticismului şi conține o dilemă, răspunsul trebuie să prevadă o argumentare. Unul dintre criteriile de apreciere a răspunsurilor date poate fi gradul de argumentare şi exemplificare.

Abilităţi	*Întrebări de interpretare*	*Comportament observat*
Depistarea elementelor. Organizarea componentelor. Recunoaşterea laturilor ascunse. Identificarea caracteristicilor. Argumentarea presupunerii. *Cuvinte-cheie: care, cum, oare, asemănare, distincţie, rol, trăsătură, caracteristică, funcţie, temă, relaţie etc.*	Este oare…? Care este caracteristica/ trăsătura comună…? Ce relaţie există între… şi… ? Care sînt componentele …? Ce distincţie ai face între… ? Care este funcţia/rolul…? Ce idei justifică faptul…?	Elevii analizează, compară, descoperă, examinează, simplifică, reduc, identifică, argumentează, determină, justifică etc.

Nivelul 5. SINTEZĂ

Acest nivel presupune rezolvarea problemelor în mod creativ, compilînd informaţia dată în diverse moduri, combinînd elementele în paternuri noi ori propunînd soluţii/scenarii alternative

Abilităţi	*Întrebări de interpretare*	*Comportament observat*
Utilizarea ideilor date pentru crearea unor noi. Generalizarea pe baza faptelor date Corelarea cunoştinţelor din mai multe domenii. Prezicerea sau trasarea concluziilor. *Cuvinte-cheie: care, cum, completare, combinare, a compune, a construi, a estima, a dezvolta, original, propunere, problemă, soluţie, minimizare, maximizare, eliminare, teoretizare, schimbare etc.*	Ce schimbări ai face pentru a soluţiona...? Cum ai perfecţiona…? Ce s-ar fi întîmplat dacă...? Ce alternativă ai propune…? Ai putea inventa…? Cum ai adapta…ca să creezi…..diferit? Cum ai modifica...? Ce ai face ca să minimizezi/ maximizezi…? În ce mod ai proiecta...? Să presupunem că ... ce ai face? Ce teorie ai pune la baza...? Care ar putea fi rezultatele...? Cum estimezi rezultatele pentru...? Ce date/fapte ai putea adăuga...? Poţi construi un model care ar schimba...? Ai putea găsi un mod original pentru…?	Elevii combină, integrează, modifică, rearanjează, substituie, planifică, creează, inventează, generalizează, compun, formulează etc.

Răspunsurile la întrebările sintetice solicită ingeniozitate, creativitate şi abilităţi de sinteză. Formularea acestui tip de întrebări îl provoacă pe elev pentru căutarea unor modalităţi neobişnuite, originale de a percepe informaţia. Criteriile de apreciere a răspunsurilor în cauză sînt originalitatea, caracterul argumentat, exemplificarea etc.

Nivelul 6. EVALUARE

Acest nivel presupune prezentarea şi susţinerea opiniilor proprii prin judecăţi asupra informaţiei, a validităţii ideilor ori calităţii expunerii în baza unor criterii

Abilităţi	*Întrebări de interpretare*	*Comportament observat*
Compararea şi discriminarea ideilor. Aprecierea valorilor, teoriilor sau a prezentării. Alegerea în baza unor argumente rezonabile. Verificarea datelor, evidenţei etc. Recunoaşterea subiectivismului. Exprimarea propriei opinii. *Cuvinte-cheie: care, cum, alegere, concluzie, critică, susţinerea poziţiei, a determina, a judeca, justificare, gradul de..., a nota, a rata, recomandare, acord, interpretare, opinie, criteriu, importanţă, influenţă, valoare etc.*	Eşti de acord cu acţiunea…, cu finalitatea…? Care este opinia ta referitor la …? De ce aprobi/dezaprobi…? Cum poţi aprecia valoarea /importanţa...? Ar fi mai bine dacă…? Ce ai recomanda…? Cum ai determina...? Ce alegere ai face…? Ce judecată ai face referitor...? Cum ai explica…, în baza a ceea ce ştii tu? Ce argumente ai în susţinerea punctului tău de vedere? Cum ai justifica...? Ce ar fi fost mai bine...? Căror date/ fapte ai da prioritate...?	Elevii evaluează, decid, determină gradul de…, recomandă, conving, selectează, judecă, explică, compară, discriminează, fac sumare, concluzionează etc.

Răspunsurile la întrebările evaluative solicită personalizarea informaţiei şi exprimarea propriei opinii. Aceste întrebări sînt indispensabile şi obligatorii la etapa reflecţiei. Elevii trebuie învăţaţi să-şi exprime şi să-şi argumenteze propria părere, iar profesorii să o accepte, chiar şi pe cea care nu convine sau nu coincide cu a lor. Diversitatea opiniilor este indicatorul succesului activităţii realizate. Drept criterii de apreciere a acestor răspunsuri pot fi sinceritatea, originalitatea, spiritul critic, caracterul argumentat etc.

Credem că sînteţi curioşi să citiţi şi cîteva exemple de aplicare a *Interogării multiprocesuale* pe texte concrete. Vă propunem două exemple de formulare a diferitelor tipuri de întrebări la un text ştiinţific şi la unul artistic cu acelaşi subiect.

GREIERUL

Gryllus campestris – greierele de cîmp şi gryllus domesticus – greierele de casă, sînt nişte insecte din ordinul *Orthoptera* care au aripi inegale: cele anterioare, numite tegmine, sînt mai înguste şi pergamentoase, iar cele posterioare sînt late şi membranoase (pliabile în repaus). Aparat bucal de tip masticator; dezvoltare heterometabolă; femelele prezintă ovopozitoare bine dezvoltate[…]. Ortopterele sînt insecte care au organe timpanale (pentru auz) situate pe primele perechi de picioare la tibie. Greierul mascul produce binecunoscutul cîntec prin frecarea aripilor anterioare pe care are un dispozitiv sonor format din crestele transversale ale unei nervuri de pe faţa inferioară a aripii drepte cu acelaşi instrument prezent pe faţa superioară a aripii stîngi[…]. Greierul de cîmp îşi sapă tunele în sol, iar cel domestic apare în locuinţe în sezonul rece, unde caută căldură şi hrană. Aceste insecte sînt răspîndite pe toate continentele.

Atlas zoologic

Nivelul I. ***Întrebări literale***

Care este denumirea latină a greierului? Din ce ordin face parte?

Cum se explică cîntatul greierului? Ce este dezvoltarea heterometabolă?

Cu ce se alimentează? Care este mediul de viaţă al greierului? Ai putea enumera toate caracteristicile insectei?

Nivelul II. ***Întrebări de traducere***

Cum crezi că arată aparatul de produs sunete? Ce sunete emite? Cum este greierul la atingere?

Întrebări de interpretare

De ce greierul cîntă? Cum se explică faptul că femelele nu produc sunete? La ce-i trebuie aripi? Din ce motiv A. Donici l-a ales pe greieraş erou al fabulei sale?

Cum ai expune prin cuvinte proprii esenţa acestei descrieri?

Cu ce insectă se aseamănă greierul?

Nivelul III. ***Întrebări de aplicare***

Unde ai întîlnit greieri? Ce utilitate au ei?

Prin ce metode ai afla modul lor de înmulţire? Cum ai utiliza greieraşul într-un spot publicitar?

Cum ai putea afla perioadele în care greieraşul cîntă?

În ce mod vei aplica cunoştinţele despre greieri la scrierea unei comunicări/articol? Cum poţi afla rolul greierului în ecosistem? La ce ar folosi cîntecul greieraşului? Ce întrebări i-ai adresa greieraşului dacă ai realiza un interviu cu el?

Nivelul IV. ***Întrebări analitice***

Greierul este cunoscut doar pentru cîntecul său? Care este caracteristica principală a acestei insecte?

Prin ce se deosebeşte masculul de femelă ? Care este funcţia/rolul greierului în natură?

Nivelul V. ***Întrebări sintetice***

Ce schimbări ai introduce în acest text pentru a-l include în revista *Arborele Lumii*? Cum l-ai perfecţiona?

Ce ai face ca să maximizezi rolul greieraşului în natură?

Cum ai prezenta informaţiile dacă ai semna acest articol?

Nivelul IV. ***Întrebări evaluative***

Care este opinia ta referitor la această descriere?

Cum poţi aprecia valoarea /importanţa greierului în natură?

Dacă ar fi să alegi între greierul de cîmp şi cel de casă, în favoarea cui ai opta?

Cum ai prezenta această insectă în baza celor ştiute de tine?

GREIERII

Am stat s-ascult aseară în trecut, ca la o uşă veche de stejar, cum somnul îmi era mîncat de greieri şi amintiri. Veneau de pretutindeni, ca nişte ape limpezi şi subţiri, ca nişte minuscule ferăstraie. Părea că în odaie (am stat s-ascult aseară în trecut) crescuse încet o mirişte de toamnă fără de veacuri. Timpul meu murise-ncărunţit. Tăcerea veche doar foşnea uscată, ca frunzele de nuc. Atunci un greier săpă sub prag un stol de paşi uitaţi (n-am înţeles de cînd şi-ai cui erau) şi scoase rozătura fină afară. Un scrin arhaic era plin de cîntec, ca de o sîrmă sură de argint. (Sertarele-s sonore de scrisori). De cîte ori n-am auzit un gri-gri scurt pe masă. (Poate-am uitat vreo strofă într-o carte.) În cercevele sfîrîiau mărunte ploi vechi din toamna ce-au zvîntat-o anii sau zurgălăii morţi ai unei sănii. Din patul bătrîneşte-ntins pe spate, de sub chilimuri şi-n încheieturi, suspinau sute visele visate. În sobă scîrţîră deşteptaţi tăciunii stinşi; şi-n ceas neobosit, un greier ronţăia şi rumega. Tăiau mărunt un fir, rodeau un pai, săpau afund foind sub duşumele, aci, de mult, de astăzi, de departe. Tăindu-şi fine galerii de lut şi-ncet, încet ţesîndu-le-ntre ele, se ridicară-n zori din sfera noastră şi se pierdură în pulbere de stele. (Am stat s-ascult aseară în trecut.)

Dar cel mai mic, cu ferăstraie line, ascuns în piept ca-ntr-un sicriu de vată, rămase. Harnic, ţiuia în mine.

George Călinescu

Nivelul I. ***Întrebări literale***

Cine este autorul acestui eseu? Ce comparaţii sînt folosite pentru greieri?

Ce fenomene ale naturii sînt legate de ei? Cum este descrisă toamna?

Nivelul II. ***Întrebări de traducere***

Ce imagine îți sugerează citirea acestui text? Ce sunete auzi? Ce arome simți?

Cum ți-l imaginezi pe povestitor?

Întrebări de interpretare

De ce textul este intitulat *Greierii*? Cum explici faptul că unele idei sînt luate între paranteze? De ce autorul a ales pentru descriere anume aceste insecte?

În ce fel un greiere poate să se ascundă în piept şi să ”țiuie în mine”?

Cum ai reda prin cuvinte proprii esența acestui fragment?

Ce poți spune despre stilul lucrării?

Nivelul III. ***Întrebări de aplicare***

În ce constă utilitatea practică a eseului?

Ce fragmente ai transforma/modifica dacă ai fi în locul autorului?

Care ar fi conținutul textului dacă titlul lui ar fi *Fluturii*? Dacă ai realiza un interviu cu autorul, ce întrebări i-ai adresa?

Nivelul IV. ***Întrebări analitice***

Care este ideea principală a eseului? Sînt oare greierii protagoniştii operei? Ce vîrstă are povestitorul şi cum poți argumenta acest lucru?

Ce relație există între autor şi toamnă, autor şi greieri?

Care este caracteristica/trăsătura comună a toamnei greierilor şi a amintirilor autorului?

Care sînt componentele de structură ale acestei scrieri?

Nivelul V. ***Întrebări sintetice***

Cum am putea adapta acest text pentru un scenariu de film/spectacol?

În ce fel ai mai putea dezvolta subiectul dat?

Ce alternativă ai propune pentru greieri păstrînd mesajul lucrării? Cum ai adapta eseul ca să creezi un sentiment opus? Ce ai face ca să minimizezi/maximizezi coloratura emoțională? Ce figuri de stil ai utiliza?

Nivelul IV. ***Întrebări evaluative***

Care este opinia ta despre această lucrare?

Cum poți aprecia valoarea /importanța acestei opere literare?

Eşti de acord cu titlul eseului? Ce i-ai recomanda autorului?

Ce ai scrie despre greier în baza celor ştiute de tine? Căror idei ai da prioritate?

Interogarea Multiprocesuală le solicită profesorilor o atenție sporită la lectura textelor pentru a descoperi întrebări care să conducă la o interpretare şi, respectiv, la o gîndire profundă, fără însă a le sugera elevilor varianta de răspuns. Formularea întrebărilor este un lucru ce necesită efort şi exersare permanentă, dar munca depusă încurajează elevii să vadă dincolo de textul propriu-zis şi asigură nu doar o simplă studiere a informației propuse, ci realizează un lucru deosebit de important – personalizarea cunoştințelor şi asigurarea unei învățări durabile.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Călinescu, G., *Laudă lucrurilor*, Bucureşti, 1992.
2. Ionescu-Andrei, I., *Atlas zoologic*, Editura Vox, Bucureşti, 1998.
3. Merefith, K.S., Temple Ch., Steele J. *Un cadru pentru dezvoltare, Gîndirea Critică. Ghidul I*, 1998.



Silvia **LOZOVANU**

Aplicații ale tehnicii cubului în cadrul orelor de chimie

Încercați să priviți sau să vă imaginați un cub. Descrieți-l. Ce puteți spune despre el? Cu ce se aseamănă? Din ce material este confecționat? Ce ați putea face cu el? Probabil că acum, după ce ați răspuns la întrebările de mai sus, puteți relata mult mai multe despre această figură geometrică.

Cowan şi Cowan (1980) i-au acordat cubului multiple semnificații. Indicînd pe cele şase fețe ale lui cuvinte-cheie sau îmbinări de cuvinte-cheie, acesta poate facilita examinarea unui obiect (subiect) din diferite unghiuri de vedere.

Cubul poate fi confecționat dintr-o cutie şi acoperit cu hîrtie (de aceeaşi culoare sau pentru fiecare față a lui – de culori diferite).

În varianta propusă de autori, cuvintele-cheie de pe fețele cubului sînt: *descrieți, comparați, asociați, analizați, aplicați, găsiți argumente pro şi contra*. Profesorul ghidează activitățile elevilor, formulate în baza taxonomiei lui Bloom (în conformitate cu recomandările autorului):

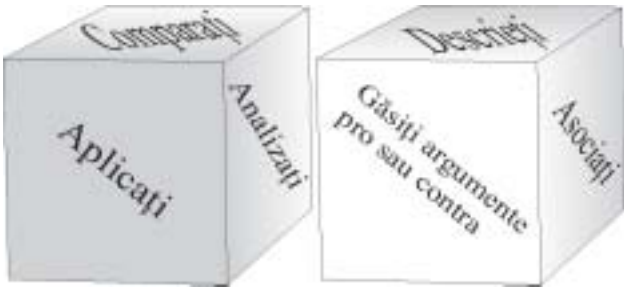
“*Descrieți*: Examinați atent subiectul şi descrieți ce vedeți (culori, forme, dimensiuni etc.).

Comparaţi: Cu ce credeţi că se aseamănă? Prin ce diferă?

Asociaţi: Lăsaţi frîu liber imaginaţiei. Ce asocieri de idei vă sugerează?

Analizaţi: Cum este confecţionat?

Aplicaţi: Ce puteţi face cu această figură geometrică? În ce mod poate fi utilizat obiectul (subiectul) în discuţie?



Găsiţi argumente pro şi contra: Luaţi o anumită atitudine faţă de acest obiect (subiect) sau de aplicaţiile lui. Folosiţi în acest scop orice tip de argumente".

Din experienţa personală am observat că elevii deseori confundă semnificaţia cuvintelor-cheie *comparaţi* şi *asociaţi,* utilizate în cadrul acestei tehnici. De aceea este oportun să li se explice că pot fi comparate obiecte (subiecte) din aceeaşi categorie. De exemplu, cubul poate fi comparat cu piramida, sfera etc., ce fac parte din categoria figurilor geometrice, dar care pot fi asociate cu obiecte (subiecte) din alte categorii. De exemplu, cubul (figură geometrică) ar putea fi asociat cu un zar (element de joc), cu un cubuleţ de zahăr (produs alimentar), cu reţeaua cristalină a clorurii de sodiu (reţele cristaline) etc.

Multitudinea posibilităţilor de aplicare a acestei tehnici facilitează posibilităţile de integrare a ei în procesul educaţional. Tehnica cubului poate fi aplicată:

- la diferite discipline, teme şi tipuri de lecţii;
- la diferite etape ale lecţiei;
- la diferite probe (în scris şi oral);
- folosind diverse forme de organizare (individuală, frontală, în perechi, în grupuri);
- substituind sarcinile propuse de autori prin altele în funcţie de situaţie;
- folosind (în caz de necesitate) doar unele din feţele cubului;
- utilizînd cuvintele-cheie în mod arbitrar sau într-o anumită ordine logică.

Aplicarea tehnicii cubului la începutul unei lecţii de dobîndire a cunoştinţelor permite implicarea activă a elevilor în stabilirea conexiunilor între ceea ce *ştiu* sau *cred că ştiu* despre subiectul abordat (chiar dacă profesorul consideră că acest subiect este absolut nou pentru elevi) şi îi motivează, le trezeşte interesul pentru studiu. De exemplu, în loc de a le povesti elevilor despre o substanţă anorganică (de pildă, sarea de bucătărie) sau de a le propune să citească despre ea în manual, profesorul ar putea repartiza clasa în şase grupuri (în conformitate cu cele şase feţe ale figurii), fiecăruia solicitîndu-i-se să analizeze substanţa în baza cuvîntului-cheie de pe una din feţele cubului (în timpul specificat), realizînd comportamentul propus după cum urmează:

1. *Descrieţi substanţa*: Care sînt proprietăţile ei fizice? (Ce culoare are? Ce formă (în cazul substanţelor solide)? În ce stare de agregare se află? etc.
2. *Comparaţi această substanţă cu altele*: Prin ce se aseamănă? Prin ce se deosebeşte? Ce este specific pentru această substanţă în comparaţie cu altele?
3. *Asociaţi substanţa dată cu altceva*: Ce vă sugerează această asociere? Ce gînduri vă trezeşte?
4. *Analizaţi substanţa propusă*: Ce compoziţie calitativă şi cantitativă are? Care este structura ei? Ce legături stau la baza acesteia?
5. *Găsiţi aplicaţii ale substanţei date*: Care ar fi domeniile ei de aplicare? În ce mod o puteţi utiliza?
6. *Găsiţi argumente pro şi contra de utilizare a acestei substanţe*: Ce părere aveţi despre folosirea substanţei date?

După activitatea în cadrul grupului, fiecare echipă prezintă rezultatul muncii efectuate. Această metodă conduce la crearea unor "punţi" între cunoştinţele pe care elevii le au deja sau cred că le au şi ceea ce urmează să studieze (este o modalitate de pregătire a terenului pentru cunoaşterea subiectului la un nivel calitativ nou).

Interesantă este posibilitatea aplicării acestei metode de stimulare a gîndirii în cazul reflecţiei ca o etapă a lecţiei. De exemplu, după ce elevii au studiat particularităţile unei grupe (subgrupe) de elemente chimice, pot folosi această tehnică în echipe mici, fiecare avînd drept sarcină caracterizarea unuia din elementele chimice din grupa (subgrupa) respectivă:

1. *Descrieţi elementul chimic dat*: Care este caracteristica lui generală (denumirea, simbolul chimic, numărul atomic, masa atomică, grupa (subgrupa), perioada - în baza tabelului periodic)?
2. *Comparaţi acest element chimic cu altele din aceeaşi subgrupă şi perioadă*: Este mai activ sau mai puţin activ în comparaţie cu elementele chimice vecine a) din aceeaşi subgrupă; b) din aceeaşi perioadă?
3. *Asociaţi acest element chimic cu obiecte, oameni, locuri*: Ce impresii vă trezeşte?
4. *Analizaţi structura atomului acestui element chimic*: Cîţi electroni, protoni şi neutroni are?

Cîte niveluri energetice posedă? Care este repartizarea electronilor pe nivelurile energetice? Ce formulă electronică are? Care sînt particularităţile lui de valenţă?

5. *Aplicaţi simbolul elementului chimic dat la stabilirea formulelor moleculare*: Ce substanţe simple şi ce compuşi poate forma? Care este oxidul lui superior? Poate forma compuşi volatili cu hidrogenul? Numiţi-i.
6. *Găsiţi argumente pro şi contra de aplicare a acestui element chimic în diverse domenii*: Care sînt domeniile lui de aplicare? Argumentaţi atitudinea voastră în legătură cu utilizarea acestui element chimic în diverse domenii.

Aplicarea acestei tehnici este recomandabilă şi la lecţiile de sistematizare şi recapitulare a cunoştinţelor, la finele unui capitol, pentru a caracteriza integral una din substanţele studiate (în conformitate cu algoritmul de caracterizare a unei substanţe prezentat anterior), adăugînd la întrebările de pe faţa cubului ce conţine cuvîntul-cheie *analizaţi* următoarea: Ce proprietăţi chimice posedă substanţa respectivă? Elevii fac precizări şi completări, discută, analizează şi iau atitudine.

Ţinînd cont de specificul compuşilor organici, poate fi propusă o modalitate de caracterizare a substanţelor organice similară cu cea prezentată anterior cu referinţă la substanţele anorganice (cu excepţia feţei ce are în calitate de cuvînt-cheie *analizaţi)*. În acest caz se poate propune următoarea variantă:

Analizaţi compoziţia, structura, izomeria, nomenclatura şi proprietăţile chimice ale acestui compus organic: Ce compoziţie calitativă şi cantitativă are? Care este formula lui de structură? Mai poate avea şi altele? Care sînt ele şi cîte (în cazul în care nu sînt exagerat de multe)? Cum se numesc? Ce proprietăţi chimice posedă? Care dintre ele sînt specifice?

În chimia analitică această metodă e utilizabilă la caracterizarea anionilor, cationilor şi a grupelor analitice.

Tehnica cubului poate fi aplicată în cadrul orelor de chimie şi cu referinţă la diferite fenomene observate în viaţa de zi cu zi, precum şi în cazul studierii unor noţiuni şi concepte chimice (atom, moleculă, ion, reacţie, substanţă, indicator, coroziune ş.a.). De exemplu:

1. *Descrieţi indicatorii.*
2. *Comparaţi indicatorii cu alte substanţe.*
3. *Asociaţi indicatorii cu fiinţe, obiecte etc.*
4. *Analizaţi schimbarea culorii în funcţie de mediu.*
5. *Găsiţi posibilităţi de aplicare a indicatorilor în chimie şi în viaţa cotidiană.*
6. *Luaţi atitudine faţă de aplicarea indicatorilor şi argumentaţi-vă poziţia.*

Studierea unor subiecte, noţiuni cu un grad de abstractizare mai înalt (atom, moleculă etc.) prezintă, desigur, şi un grad de dificultate sporit, solicitînd gîndirea abstractă şi o imaginaţie bogată. Tehnica cubului contribuie substanţial la dezvoltarea imaginaţiei, chiar şi în cazul analizei unor obiecte concrete, palpabile.

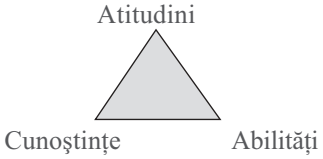
Cuvintele-cheie, precum şi numărul lor, pot fi schimbate în funcţie de tematică. De exemplu, în cazul studierii tipurilor de legături chimice, tehnica cubului poate fi utilizată astfel:

1. *Descrieţi tipul de legătură dat.*
2. *Comparaţi acest tip de legătură cu altele.*
3. *Asociaţi acest tip de legătură cu alte obiecte, fenomene etc.*
4. *Stabiliţi clasele de substanţe în care acest tip de legătură poate fi întîlnit. Exemplificaţi răspunsul.*
5. *Explicaţi influenţa tipului de legătură asupra proprietăţilor substanţelor date.*

Profesorii americani, care au aplicat tehnica cubului la ore, au apreciat-o astfel: *"...este o metodă foarte eficientă. Am fost surprins de diversitatea părerilor exprimate"; "...această metodă stimulează gîndirea"; "...este o tehnică dificilă, extraordinară, exigentă. Ai impresia că ai spus deja totul, de fapt, se pot spune mult mai multe"*.

Aplicînd această tehnică în cadrul orelor de chimie, am remarcat modalităţile de utilizare şi abilităţile pe care le dezvoltă (de a comunica, de a prezenta informaţia, de a avea atitudine tolerantă faţă de opiniile altora ş.a.). Indiscutabil, prin intermediul acestei tehnici are loc dezvoltarea imaginaţiei, creativităţii şi gîndirii critice. Utilizarea ei respectă principiul de la simplu la compus (de la *descrieţi* pînă la *luaţi atitudine şi argumentaţi-vă decizia*), aceasta necesitînd o gîndire mult mai profundă. În cazul în care nu contează ordinea utilizării cuvintelor-cheie, cubul poate fi "aruncat ca un zar", fiind realizat ulterior comportamentul indicat pe faţa acestuia.

Tehnica cubului este una participativ-activă. Ea facilitează interogarea multiprocesuală, creînd o armonie în triunghiul dezvoltării unei personalităţi:



REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Jeannie, L.; Steele, Kurtis S.; Meredith, Charles Temple, Sott Walter, *Proiectul Lectură şi Scriere pentru Dezvoltarea Gîndirii Critice, Ghidul II*.

Dezvoltarea gîndirii critice la lecţiile de istorie



Lia **SCLIFOS**

Obiectivul educaţional major al şcolii constă în dezvoltarea liberă, armonioasă a omului şi formarea persoanei creative care să se poată adapta la condiţiile în schimbare ale vieţii (Legea învăţămîntului RM). Acest ideal educaţional îl putem atinge doar dacă va fi asigurată funcţionalitatea triadei părinţi-şcoală-comunitate.

Pe măsură ce creştem şi învăţăm, ne plasăm experienţele, cunoştinţele şi sentimentele în diferite compartimente, ca mai apoi să le categorisim pentru a le putea organiza. Acestea constituie "piatra şi mortarul", folosite la ridicarea "zidurilor" în mintea noastră, adevărate labirinturi, care în unele cazuri pot deveni bariere în calea dezvoltării intelectuale. Ele împiedică procesele creatoare, distrug abilitatea de a stabili conexiuni, de a vedea dincolo de categoriile noastre, făcîndu-ne să rătăcim prin aceste labirinturi în căutarea unor răspunsuri.

Ce trebuie să întreprindem pentru a evita apariţia acestor "ziduri"? Ce ne facem dacă realizăm că ele deja există?

Un răspuns la aceste întrebări ar fi dezvoltarea gîndirii critice. A gîndi critic înseamnă a prelua idei, a le examina implicaţiile, a le pune la îndoială, a le compara cu alte puncte de vedere, a argumenta, a defini atitudinea în baza unor argumente. Gîndirea critică este marele meşter al nivelărilor. Ea dărîmă "zidurile" din mintea noastră. O practică sistematică de predare în cheia gîndirii critice ar ajuta elevul **să producă** (să creeze), şi nu doar **să reproducă** (să repete). Exersarea capacităţilor de a gîndi, a înţelege, a deduce, a interpreta, a comunica în diverse moduri cele descoperite vor transforma învăţarea într-un proces util şi plăcut. Marele M.Eminescu scria: "...*De vreme ce există enciclopedii, dicţionare, glosare nici nu trebuie să i se pretindă elevului să devină o enciclopedie*".

Explozia informaţională de astăzi va fi înlocuită mîine cu alta, de aceea trebuie să le oferim elevilor un volum mic de informaţie, dar care să cuprindă cunoştinţele-cheie, ideile-ancoră pe care ar putea construi învăţarea, urmînd să descopere prin efort propriu şi să studieze profund la nivelul reflecţiei.

Curriculumul intenţionează trecerea treptată la un model dinamic, flexibil, realist, deschis pentru tot ce este nou, axat pe obiective clar stabilite. Astăzi pentru profesorul de istorie sînt fireşti următoarele întrebări: În ce mod trebuie organizată lecţia de istorie în baza obiectivelor ? Cum urmează să aleagă strategia didactică? Cum ar putea valorifica sursele istorice?

Vom încerca să urmărim acest proces, oferind drept exemplu o lecţie de istorie universală în cl. XI-a. Un proces foarte important este proiectarea orei. Din perspectiva obiectivelor-cadru:

- utilizarea şi interpretarea izvoarelor istorice şi istoriografice;
- dezvoltarea capacităţii de investigaţie şi a deprinderilor de muncă intelectuală;

realizăm următoarele obiective de referinţă:

- interpretarea documentelor istorice ale epocii moderne;
- elaborarea comunicărilor orale sau scrise, utilizînd documente istorice, surse cartografice din epoca modernă.

Iniţial determinăm conţinuturile care ne vor ajuta la realizarea obiectivelor. Pentru exemplificare alegem tema "*Sistemul mondial al colonialismului",* deci subiectul lecţiei va fi *colonialismul.* Deoarece izvoarele istorice constituie o sursă deosebită de învăţare, interpretare şi înţelegere a istoriei, elevii descoperind în ele realităţi inedite, vom selecta documentul "Clive despre aservirea Indiei de către Anglia". Scopul lecţiei va fi: dezvoltarea capacităţii de muncă intelectuală şi de investigaţie prin elaborarea comunicărilor orale sau scrise în baza documentului istoric "Clive despre aservirea Indiei de către Anglia".

Obiectivele operaţionale:

1. Definiţi noţiunea de colonialism în baza informaţiei cunoscute şi a celei aflate din text.
2. Analizaţi procesul de colonizare, răspunzînd la întrebările stabilite, avînd drept punct de reper exemplul Indiei.
3. Apreciaţi colonialismul (aducînd minimum trei argumente în susţinerea opiniei proprii).

Resurse: manualul, Crestomaţie la istoria universală modernă (1640-1850), Dicţionarul enciclopedic ilustrat.

Tehnici şi procedee: Clustering, Gîndeşte – Perechi – Prezintă, Ghid pentru învăţare.

Conturarea unei strategii didactice este o etapă foarte importantă pentru că îi permite profesorului să alcătuiască un scenariu orientativ al activității sale.

Vom urmări desfăşurarea lecției în baza unor "paşi" concreți cu determinarea tehnicilor şi procedeelor ilustrate.

Paşi	Acțiuni	Procedee, tehnici
Pasul I	Elevilor li se propune să scrie în 2-3 minute ce ştiu despre colonialism.	Paşii I,II,III Gîndeşte-Perechi-Prezintă
Pasul II	Elevii discută în perechi, apoi îşi completează informația.	
Pasul III	Profesorul sau un elev va scrie pe tablă informația propusă de perechi.	
Pasul IV	După notarea tuturor ideilor, elevii încearcă să găsească nişte conexiuni pentru a sistematiza informația obținută.	Paşii I, II, III, IV - Clustering

N.B. Clustering-ul este o tehnică care permite acumularea şi prezentarea grafică a informației, oferind posibilități de a crea asociații noi, de a stimula procesul de gîndire. Este foarte important ca tema să prezinte interes pentru toți şi cunoştințele elevilor să fie suficiente pentru acumularea noii iinformații. Clustering-ul a fost utilizat la evocare, iar pentru realizarea lui eficientă a fost utilizată tehnica Gîndeşte-Perechi-Prezintă.

În demersul didactic, Gîndeşte-Perechi-Prezintă apare şi ca tehnică, şi ca procedeu (în cazul dat) oportun pentru evocare, ce permite valorificarea unui număr mare de idei, solicitarea şi implicarea tuturor elevilor în realizarea unui obiectiv comun.

Pasul V	Elevii citesc documentul „Clive despre aservirea Indiei de către Anglia", răspunzînd ulterior în scris la întrebările:	

1. Care au fost acțiunile englezilor în India după aservirea ei?
2. Ce schimbări au urmat în India în rezultatul colonizării engleze?
3. De ce Anglia a decis să colonizeze anume această țară asiatică?
4. Care sînt asemănările şi deosebirile dintre politica promovată de guvernul englez în India şi politica Marelui Mogul?
5. Ce informație atestată în document poate fi pusă la îndoială şi de ce?
6. Ce date, evenimente ați adăuga la această informație ca ea să fie mai completă, mai amplă?
7. Aduceți cel puțin trei argumente în susținerea opiniei despre colonialism.

Pasul VI	Fiecare elev răspunde individual, apoi trebuie să fie pregătit să asculte şi să înțeleagă diferite puncte de vedere, care pot apărea la discutarea în grup a fiecărei întrebări.	Ghid pentru învățare - Paşii V, VI

N.B. Ghidul pentru învățare este o tehnică de lectură aplicată la realizarea sensului.

Profesorul elaborează preventiv un set de întrebări în baza unui text propus spre studiere elevilor. Formularea întrebărilor are o importanță deosebită, deoarece ele trebuie să-l stimuleze pe elev să gîndească critic, să analizeze, să aprecieze, să stabilească conexiuni logice între cele redate în text şi cele expuse în răspunsuri. Elevii trebuie învățați să dea dovadă de toleranță, să țină seama de opiniile altora în mod obiectiv, gîndind şi cîntărind toate argumentele.

Evitați următoarele greşeli:

– utilizarea tehnicii date în situații inadecvate;
– lansarea unor întrebări care implică gîndirea sub limita minimă şi ale căror răspunsuri sînt minore şi uşor previzibile;
– întrebările cu un grad de dificultate prea mare care depăşesc posibilitățile şi limitele de cunoaştere ale elevilor.

O soluție în formularea întrebărilor ar fi utilizarea taxonomiei lui Bloom, ce permite stimularea diferitelor niveluri de gîndire: de la cunoştințe la înțelegere, aplicare, analiză, sinteză şi evaluare. Tehnica Ghid pentru învățare poate fi utilizată şi în lipsa profesorului, întrebările constituind pentru elevi acel ghid care le va permite o învățare conştientă.

N.B. Revenirea la Clustering este foarte elocventă, deoarece demonstrează funcționalitatea celor realizate, utilitatea experienței personale şi responsabilitatea pentru propria învățare.

Elaborarea definiției este un proces important pentru fiecare elev, de aceea utilizăm tehnica Gîndeşte-Perechi-

Pasul VII	După analiza subiectului de către întreaga clasă, revenim la Clustering- ul de pe tablă şi elevii îl completează cu idei noi.	Revizuirea Clustering-ului
Pasul VIII	Timp de 3 minute elevii încearcă să definească în scris noţiunea de colonialism, utilizînd informaţia de pe tablă.	Paşii VIII-X, Gîndeşte-Perechi-Prezintă
Pasul IX	Elevii citesc definiţia în perechi şi alcătuiesc o variantă comună.	
Pasul X	La dorinţă, cîteva perechi îşi prezintă definiţia, iar profesorul dă citirii celei oferite de DEX.	
Pasul XI	Timp de 5 minute elevii vor încerca să aprecieze în scris impactul colonialismului asupra destinului popoarelor cucerite.	
Pasul XII	Se formează grupuri în care se discută cele expuse.	

Prezintă. Ea permite valorificarea tuturor ideilor, elevii fiind implicaţi în activitate la maximum şi pătrunşi de responsabilitate pentru ceea ce fac. La sfîrşitul orei, în baza informaţiei prelucrate şi a recomandărilor elaborate, elevii îşi vor exprima opinia, formîndu-şi abilităţi de argumentare.

Am prezentat doar o variantă a demersului didactic în care sînt utilizate diverse tehnici de instruire ce facilitează parcurgerea unui circuit complet al învăţării, pentru a o extinde la nivelul înţelegerii şi a o exersa la nivelul reflecţiei.

Documentul istoric a fost acel conţinut pe care l-am selectat pentru realizarea obiectivelor. Profesorii de istorie au datoria de a utiliza izvoarele documentare referitoare la o anumită perioadă istorică sau eveniment, obişnuindu-i pe elevi să le folosească ca surse de informaţie, să le studieze, să le analizeze, să le confrunte şi să le compare. Doar prin studiul aprofundat al documentelor istorice se poate ajunge la cunoaşterea cît mai completă şi mai apropiată de adevăr a trecutului şi prezentului omenirii, ceea ce îi permite elevului să se apropie de atmosfera şi mentalitatea veacurilor trecute, să-şi formeze o imagine vie, veridică asupra evoluţiei societăţii. De noi, profesorii, depinde *cînd* şi *cum* vor învăţa elevii istoria, transformînd conţinuturile apăsătoare în conţinuturi utile, iar învăţarea pentru a şti – în învăţare pentru a întreprinde, a acţiona, a progresa.

În acest sens, este binevenită afirmaţia lui A.France: *"Nu vă mîndriţi cu predarea unui număr mare de cunoştinţe, stîrniţi numai curiozitatea. Mulţumiţi-vă să deschideţi minţile, nu să le supraîncărcaţi. Puneţi în ele scînteia"*.



Veronica **CREŢU**

10 easy strategies to make your ESL writing classroom successful

"Writing is basically a process of communicating something on a paper to an audience. If the writer has nothing to say, writing will not occur."
Adewumi Oluwadia

The modern approach to the teaching of writing involves a combination of the communicative approach and the process approach to writing. According to Chan it is based on three assumptions:

1. People write to communicate with readers.
2. People write to accomplish specific purposes.
3. Writing is a complex process.

Thus, writing is seen as a communicative act. Students are asked to think of their audience, the reader, and their purpose when writing. Meaning is emphasized, rather than form. And writing is seen as a process which can be divided into three stages: prewriting, composition and revision.

It often happens that teachers ask students to write an essay, composition or even a story, without explaining how to write it correctly. And students write, and then check and then rewrite it once again, thus, accomplishing the 2nd & the 3rd stages of the writing process. And here is the point where many questions appear:

- Were your students motivated to write that essay?
- How did you motivate them?
- Were the essays as good as you expected them to be?
- If not, what is the problem?
- Whose fault is this - yours or your students'?
- Would you like to know how can you motivate them the next time you give this task?

Probably, many teachers would answer, "Yes".

So, before those writing stages: *composing* and *rewriting,* there is a *before stage* that is *prewriting*. Prewriting can be defined as any structural experiences that influence active student participation in thinking, speaking, writing, and working on the topic under focus in a writing lesson.

It is a very important stage in addition to all the other stages of an ESL writing classroom. Prewriting activities provide students with **something to say.**

According to D'Aoust: "Prewriting activities generate ideas; they encourage a free flow of thoughts and help students to discover both what they want to say and how to say it on a paper. In other words, prewriting activities facilitate the planning for both the product and the process".

Spack also asserts that prewriting techniques/strategies teach students to write down their ideas quickly without too much concern about surface errors and form. This practice helps their fluency, as they are able to think and write at the same time, rather than think and then write.

This article presents 10 easy strategies to make your ESL writing classroom successful.

The given strategies should be seen and used as alternative ways of stimulating and motivating students to write more and better. They help students think more carefully about what are they writing and how are they writing.

1. Oral group/ Individual Brainstorming

This strategy involves the use of leading questions to get students thinking about a topic or idea that is under focus. The questions could be written on the chalk or white board and each student asked to think out answers to them. The teacher allows an interval of some minutes to let students think. Then he can choose students to tell the class their answers or reactions to the questions. But there might be a problem here: only strong students may want to tell their answers. Then, what should we do with the rest of the students?

So, instead of choosing only some students to tell their answers, ask everyone to write on a sheet of paper at least 2-3 answers and hang their papers on the wall. This gives all the students the chance to share their answers and complete their own versions. This strategy also stimulates creative thinking. Students can also use it to generate material for their writing once they master it. So, brainstorming is a thinking tool that can be used at any stage of the writing process.

2. Clustering

Clustering has been defined as a " prewriting technique/strategy that enables the student to map out his/her thoughts on a particular topic or subject and then chose which ones to use. It is a process that generates ideas, images and feelings around a stimulus word. The teacher circles the stimulus word on the board - for example, *energy* - and asks students to say everything that comes to mind when they see this word. All types of responses should be encouraged. The teacher clusters these responses on the board as they are made, with the nucleus word energy in the center and all responses radiating outwards. You can tell your students that they often have many ideas floating in their brains and that the best way to keep these ideas is to cluster them quickly a on paper; otherwise, some will escape.

Then the teacher can ask the students to write a short paragraph using their clusters. Then, they can be asked to give a title to what they have written.

3. Looping (free writing)

Looping - entails writing nonstop (without fear of errors) on anything that comes to one's mind on a particular topic. After writing for a while, the teacher may encourage students to read and reflect about what was written, and ask them to sum it up in a single sentence. If a student repeats this for several times, it helps him to generate ideas or bits of texts for his writing. This strategy works well starting with the $4^{th}/5^{th}$ grades and so on.

4. Cubing

This strategy involves a quick consideration of a subject from six points of view:

– Describe it	– Compare it
– Associate it	– Analyze it
– Apply it	– Argue for or against it

The teacher can even use a colored cube having all these written on each side of it.

The students can be taken through a practical session where subjects /topics can be very different. The teacher can give some tips on what the students are expected to do when cubing to generate materials:

- Describe it: examine the topic or object closely and tell what you think it is all about. (The teacher can use pictures with the younger students).
- Compare the topic or object to some other you have come across before, what is it similar to? Different from?
- Associate it with some thing you are familiar with already, what does it remind you of?
- Analyze it by telling how it is made if it is an object.
- Apply it: tell what can be done with the object or topic, how it can be used to improve your learning etc.
- Argue for or against it, take a stand, give a reason(s) any that come to your mind, for supporting or being against the topic or object under discussion.

By the time students have gone though these steps of cubing, they should have generated a lot of ideas and materials from which they can write their first drafts.

This strategy works well at all levels, but best of all with advanced students.

(to be continued)

Noțiunea de profesor şi cea de elev trebuie să lunece una spre alta pentru a se contopi.

Ana Blandiana





Sorin **CRISTEA**

Elevul – *obiect* şi *subiect* al educației

Elevul poate fi definit în termenii unui *concept pedagogic operațional*, identificabil la nivelul structurii de funcționare a educației, care vizează în mod direct activitatea de instruire realizabilă în contextul procesului de învățământ. În această perspectivă largă, *elevul* poate fi analizat la nivelul *Teoriei generale a educației* sau *Fundamentelor pedagogiei* (ca exemplu particular de *obiect* al educației, de agent sau actor cu resurse potențiale de *subiect* al educației) şi în mod special în cadrul *Teoriei generale a instruirii* sau al *Didacticii generale*, ca exponent referențial al corelației funcționale dintre *educator* şi *educat*, dintre instruire şi învățare, angajat ca *subiect epistemic*, capabil la un moment dat să atingă nivelul cel mai înalt al educației – *autoeducația* (moment care marchează transformarea sa din *obiect* în *subiect* al propriei sale *formări-dezvoltări,* respectiv *autoformări-autodezvoltări*).

Analiza elevului este realizabilă din ***perspectiva mai multor ştiințe ale educației***: a) *Teoria generală a educației* (*Fundamentele pedagogiei*); b) *Teoria generală a educației* (*Didactica generală*) – care studiază poziția elevului la nivelul structurii de funcționare a educației/instruirii; c) *Psihologia educației* – care studiază elevul în contextul activității de învățare, în sens general (vezi problematica succesului sau a insuccesului şcolar) şi particular (vezi problematica stadiilor de dezvoltare); d) *Psihosociologia educației* – care studiază elevul în contextul relațiilor sociale de grup şi microgrup; e) *Sociologia educației* – care studiază elevul în contextul *statuturilor* şi *rolurilor* sociale, condiționate micro şi macro-structural; f) *Igiena educației/instruirii* – care studiază elevul în contextul optimizării condițiilor psihofiziologice de învățare în mediul şcolar şi extraşcolar …Din articularea acestor perspective – cele mai vehiculate în ştiințele educației – ar putea rezulta următoarea *definiție operațională*: *elevul* reprezintă un element de bază al structurii de funcționare a educației/instruirii (vezi corelația educator-educat, profesor – elev) care desfăşoară o activitate de învățare cu finalitate psihosocială, realizabilă conform cerințelor complexe (psihologice, sociale, pedagogice, fiziologice) proprii fiecărui stadiu de dezvoltare, valorificabil în plan individual şi comunitar, în contextul exercitării unor *statuturi* şi *roluri* condiționate micro şi macro-structural, în mediul şcolar şi extraşcolar.

Perspectiva ştiințelor fundamentale ale educației *– Teoria generală a educației, Teoria generală a instruirii* – evidențiază calitatea elevului de factor determinant în proiectarea, realizarea şi dezvoltarea oricărei activități cu finalitate formativă, în mod special, a celor angajate în contextul social şi pedagogic propriu sistemului şi procesului de învățământ.

Literatura de specialitate consemnează prezența indispensabilă a elevului, angajată, în mod obiectiv (chiar şi în cazul celor mai excesive variante de *magistrocentrism*), la nivelul structurii de funcționare a educației, în general, a instruirii (şi învățării), în mod special.

Calitatea sa de "obiect al acţiunii" presupune participarea ca "subiect epistemic" la nivelul corelaţiei care trebuie proiectată, realizată şi dezvoltată permanent cu profesorul, iniţiatorul activităţii de educaţie, în general, a celei de instruire, în special, în mediul şcolar dar şi extraşcolar.

Elevul reprezintă "*obiectul* educaţiei cu bio- psiho- şi sociostructura sa individuală care îşi încorporează *conţinutul* – de cunoştinţe, aptitudini şi capacităţi – atît prin acţiunea pedagogică a *subiectului* educaţional (învăţător, profesor etc.) în şcoală, cît şi prin factorii autopropulsori ai autoeducaţiei" (Todoran, D., în Todoran, D., coord., 1982, pag.68).

Elevul reprezintă, alături de profesor, unul din "agenţii acţiunii educaţionale", angajat individual sau colectiv, în calitate de "*obiect* şi de produs al acţiunii", realizabil în raport de anumite programe, decizii, situaţii, motivaţii, valorizări (vezi Neacşu, I., 1986, pag.30, 69).

Elevul reprezintă "*obiectul* acţiunii educaţionale sau receptorul acţiunii asupra căruia se vor exercita efectele acţiunii respective", realizabil în două ipostaze pedagogice diferite dar complementare: a) doar "ca *obiect* al acţiunii (…) aşa cum se prezintă la începutul unei secvenţe"; b) ca "obiect transformat, rezultat al transformărilor ce s-au produs, înregistrate la sfîrşitul acelei secvenţe" (Nicola, I., 1996, pag.30).

Elevul reprezintă un factor determinant în cadrul oricărei situaţii educaţionale realizată, în special, în mediul şcolar alături de profesor care exercită asupra sa o acţiune bazată pe o relaţie de comunicare, asimetrică (datorită experienţei superioare a *emiţătorului*) dar "cu dublu sens", prin evaluarea şi valorificarea continuă a reacţiilor *receptorului*, care poate refuza, eluda, simula sau atinge (tangenţial, parţial, integral) obiectivele referitoare la înţelegerea şi aplicarea mesajului pedagogic (vezi Mialaret, G., 1993, pag.15-31).

Analiza structurii de funcţionare a educaţiei permite ***identificarea statutului elevului*** realizabil în contextul sistemului şi al procesului de învăţământ la nivelul corelaţiei sale permanente cu profesorul, angajată în termeni de comunicare pedagogică, practică şi emancipatoare (vezi Habermas, J., *Cunoaştere şi comunicare*, Editura Politică, Bucureşti, 1983; *Connaissance et intéret*, Gallimard, Paris, 1991; *Conştiinţă morală şi acţiune comunicativă*, Editura All, Bucureşti, 2000).

Elevul reprezintă *obiectul* educaţiei prin *statutul* său ontologic, existenţial, care solicită receptarea unor mesaje pedagogice elaborate de un cadru specializat, profesorul. Din punct de vedere gnoseologic, ca potenţial de cunoaştere ştiinţifică, *elevul* este "un subiect epistemic" (J.Piaget) realizabil pe tot parcursul şcolarităţii prin capacitatea sa de receptare şi valorificare integrală a mesajelor pedagogice. În plan ontologic, transformarea elevului din *obiect* în *subiect* al educaţiei devine posibilă în urma unui proces extrem de complex care implică atingerea următoarelor premise: a) o educaţie de calitate (în perspectiva proiectării curriculare, a educaţiei permanente, a autoeducaţiei, a valorificării depline a potenţialului educabilităţii), realizată, în special, în şcoala generală, de bază, între 6-16 ani); b) o perfecţionare a capacităţilor de autoevaluare obiectivă prin construirea unor circuite de conexiune inversă internă din ce în ce mai rafinate pedagogic şi eficiente social; c) o dezvoltare amplă şi consecventă a capacităţilor de autoinstruire eficientă în contexte pedagogice şi sociale tot mai diversificate; d) o fixare a capacităţii de autoproiectare pedagogică a acţiunilor de educaţie/instruire, care devin acţiuni de autoeducaţie/autoinstruire (vezi Cristea, S., 2000, pag. 9-10; 22-24; 258; 354).

Pregătirea acestui salt calitativ presupune şi valorificarea altor modele de analiză a elevului, degajate la nivelul cercetărilor aplicate întreprinse în ştiinţele educaţiei, referenţiale fiind cele iniţiate dintr-o perspectivă predominat psihologică (vezi Neculau, A., 1983) sau psihosociologică (vezi Nicola, I., 1978). În acelaşi context, pot fi plasate şi instrumentele cu caracter metodologic (*caietul dirigintelui, fişa şcolară*…) care vizează cunoaşterea psihopedagogică şi socială a elevului, valorificabile prin contribuţia profesorului, în general, a profesorului-diriginte şi a profesorului-consilier, în mod special (vezi Holban, I., coord., 1978; Cristea, S., 2000, pag. 19-21; 35-36; 51-52; 71-73; 152-154).

Perspectiva pedagogiei postmoderne consemnează poziţia centrală a elevului acordată în condiţiile afirmării unui nou model de proiectare, realizare şi dezvoltare a educaţiei/instruirii, propriu paradigmei *curriculumului*. Prin prioritatea acordată *obiectivelor* şi corespondenţelor pedagogice necesare între acestea şi *conţinuturi* (cu accent pe atitudini şi cunoştinţe *de bază*) – *metodologie* (cu accent pe strategiile eficiente) – *evaluare* (cu accent pe evaluarea continuă/formativă), în contextul unui învăţămînt diferenţiat, individualizat, paradigma curriculumului are în vedere *elevul real*. El este identificabil în raport de toate *conţinuturile generale* ale educaţiei (morale – ştiinţifice – tehnologice – estetice – psihofizice) şi de toate *formele generale* ale educaţiei/instruirii (formale – nonformale – informale).

Plasarea obiectivelor pedagogice în centrul proiectului curricular marchează în fapt *valorificarea integrală a resurselor de care dispune elevul*, în plan intern şi extern, pe orizontala şi verticala sistemului de învăţămînt, în perspectiva educaţiei permanente. Pe orizontală, prin integrarea în spaţiul pedagogic a tuturor conţinuturilor şi formelor generale ale educaţiei în orice moment al evoluţiei sale în cadrul procesului de învăţămînt (vezi corelaţiile posibile şi necesare între dimensiunea *morală-ştiinţifică-tehnologică-estetică-psihofizică* a dezvoltării personalităţii elevului, respectiv între resursele de educaţie/instruire *formală-nonformală-informală*); pe verticală, prin deschiderea timpului pedagogic al educa-

ției/instruirii, a cărui resurse de (auto)perfecționare trebuie distribuite din perspectiva valorificării lor integrale nu numai în cadrul şcolii, ci pe tot parcursul existenței umane.

Perspectiva educației permanente, proprie paradigmei *curriculumului*, creează premisa realizării saltului de la educație la autoeducație, care marchează decisiv evoluția calitativă a *statutului* elevului sau studentului, a celui aflat inițial în ipostaza de *obiect* al acțiunii educaționale. Această evoluție calitativă delimitează inclusiv traseele pe care le parcurge demersul pedagogic prin contribuția, altfel unanim acceptată a educatorului şi a celui educat, respectiv a profesorului şi a elevului. Pentru *pedagogia tradițională* elevul rămâne (doar) un *agent* înclinat să reproducă un singur rol (sau aceeaşi categorie de roluri), de receptor sau de "rotiță" într-un mecanism determinat mai mult din exterior. Pentru *pedagogia modernă* elevul devine "un actor al educației" – alături de profesor – care poate exercita mai multe roluri sau categorii de roluri care probează determinismul de tip teleologic propriu activității de educație/instruire. *Pedagogia postmodernă* dezvoltă această "veritabilă origine teleologică a acțiunii educaționale" care permite elevului să devină *autor al educației*, respectiv *autoformator* capabil de autoproiectare *curriculară*. În acest "metapunct al pedagogiei postmoderne" elevul poate deveni efectiv din *obiect*-actor ale educației, *subiect-autor* al educației (vezi Pourtois, J.-P.; Desmet, H., 1997, pag.306-311). Este urmarea faptului că *obiectul,* devenit *subiect* al educației, îndeplineşte mai multe roluri sociale şi pedagogice într-un scenariu tot mai complex pe care îl reconstruieşte permanent ca *autor* al educației/instruirii.

REPERE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Grupul Editorial Litera –Litera internațional, Chişinău, Bucureşti, 2000.
2. Holban, I., coord., *Cunoaşterea elevului. O sinteză a metodelor*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
3. Mialaret, G., *Les sciences de l'éducation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1993.
4. Neacşu, I., *Educație şi acțiune*, Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1986.
5. Neculau, A., *A fi elev*, Editura Albatros, Bucureşti, 1983.
6. Nicola, I., *Dirigintele şi sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978.
7. Nicola, I., *Tratat de pedagogie şcolară*, Editura Didactică şi Pedagogică, R.A., Bucureşti, 1996.
8. Pourtois, J.-P.; Huguette, D., *L'éducation postmoderne*, Presses Universitaires de France, Paris, 1997.
9. Todoran, D., *Funcția învățării şi configurația acțiunii educaționale*, în Todoran, D. (coord.), *Probleme fundamentale ale pedagogiei*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982.

SUMMARY

The current edition of the magazine focuses on the issue of students as protagonists of the educational process. Our authors try to elucidate different aspects of the "student live": problems, goals, rights … dreams etc. As usual, we have also some articles concerning improvements in teaching technologies.

The "Curriculum Vitae" article presents the CIDDC in Moldova: a description of its main activities and its outcomes and impact on the children as a community.

In the column "Rubicon Managerial" article, Vitalie Popa presents a new project of Educational Center Pro Didactica – School Self-Evaluation: its goals and objectives.

The "Quo vadis?" article provides an "evolution" of a student: we have three authors (of different ages) who aim to explain what it means to be a student from their point of view. The reader will find also very interesting ideas of students regarding these issues, which were shared in a discussion with many students, organized on 1st June – Children's Day. In his article, A. Bolboceanu presents the characteristics of teenagers' cognitive development through the "human being – computer" connection. S. Lisenco offers some reflections on national testing. In the our authors' articles, A.Mocrac, M.Vleju, and V. Miron, the reader will find a lot of information about students' activities.

The "Evenimente C.E.P.D." article opens with a "stenography" of a round table concerning to the characteristics of the Danish Educational System. The reader will also find in this article new information about the most recent events at the Pro Didactica Educational Center: the publication of two books and the summer school.

The "Ex cathedra" article begins with an article about therapy with disabled children , written by I. Iurchevici. In his article, the author P. Cerbusca sets out to outline the development of a student. assessment system The reader will also find an article about the role of the family in children's education. The article written by V. Popescu contains very useful information for children. In his article, the author presents the main objectives and activities of the Child Abuse Program in Moldova.

In the column "Docendo Discimus" article, the reader will find some suggestions for improving the teaching process in math, biology, and chemistry.

The characteristics of the assessment methodology used with teenagers' in an "elite" school are described in the article by I. Tibuleac in the "Vademecum Psihologic" article.

Teachers who are interested in their professional development will find new instructional methods in the "Dezvoltarea Gindirii Critice" article.. Our authors, A. Grosu, S.Lozovanu, and L.Slifos, in their articles, provide a detailed description of one technique.

In our traditional feature "Dictionar", S. Cristea presents an article about the student as object and subject of education.

Autorii noştri

Ţinem să le mulţumim tuturor celor care au colaborat şi au avut încredere în noi:

ACHIRI Ion – doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei.

BODRUG–LUNGU Valentina – doctor în istorie, conferenţiar, Universitatea de Stat din Moldova.

BOLBOCEANU Aglaida – doctor în psihologie, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CERBUŞCĂ Pavel – doctor în pedagogie, profesor de istorie, Liceul Teoretic "Gaudeamus", Chişinău, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

CREŢU Veronica – profesoară de limba engleză.

CHICU Anastasia – elevă în cl. a IV-a "L", Centrul Educaţional Didactic "Pas cu Pas".

CRISTEA Nadia – redactor-şef, revista *"Didactica Pro..."*.

CRISTEA Sorin – conferenţiar universitar, doctor, Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea Bucureşti.

CURJOS Vasile – lector universitar, Universitatea de Stat din Cahul.

DUDNICENCO Ion – profesor de biologie, grad didactic I, Liceul Teoretic Costeşti.

DUDNICENCO Tatiana – doctor în biologie, Universitatea de Stat din Moldova.

GARIT Valentin – doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar, Universitatea de Stat din Moldova.

GORAŞ-POSTICĂ Viorica – doctor în pedagogie, coordonator Program *Dezvoltare Curriculară*, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

GROSU Alvina – doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova.

IURCHEVICI Iulia – lector, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă".

LÎSENCO Serghei – profesor de istorie, Şcoala de Cultură Generală din Criuleni, grad didactic I.

LOZOVANU Silvia – doctorandă, profesoară de chimie, grad didactic I, formator la Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

MIRON Valentina – şefa secţiei Inspectare, Evaluare, Perfecţionare a Departamentului Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport, mun. Chişinău.

MOCRAC Anatol – doctor în pedagogie, şeful Departamentului Educaţie, Ştiinţă, Tineret şi Sport.

MOLDOVANU Iosif – Preşedinte al Consiliului de Administrare, Centrul de Informare şi Documentare privind Drepturile Copilului din Moldova.

POPA Vitalie – coordonator programe *Dezvoltare Organizaţională* şi *Evaluarea Unităţii Şcolare*, Centrul Educaţional PRO DIDACTICA.

POPESCU Vitalie – coordonator de program la Centrul Naţional de Prevenire a Abuzului faţă de Copii.

PRODAN Nicolae – doctor în ştiinţe fizico-matematice, conferenţiar, Universitatea de Stat din Moldova.

SCLIFOS Lia – profesoară de istorie, grad didactic II, Liceul "Ion Creangă", formator la Centul Educaţional PRO DIDACTICA.

SOCOLOV Iulia – elevă în cl. a IX-a, Liceul "Ion Creangă", Chişinău.

ŞPUNTENCO Olga – profesoară de matematică, grad didactic I, Liceul "Gaudeamus", Chişinău.

ŢÎBULEAC Ala – doctorandă, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă".

VLEJU Maria – profesoară de istorie, grad didactic I, director al Şcolii-internat nr.1 din Chişinău.

Aşteptăm ca de obicei articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească cinci pagini, dactilografiate la două rînduri.
Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate.
Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor.